



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ**

**IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

**DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

FORTALEZA

2020

LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Sistema de Bibliotecas (Sibi)
Ficha catalográfica elaborada pelo Sibi/IFCE, com os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

-
- F866c Freire, Luciana Braga de Oliveira.
 Do corpo à corporeidade: tecendo sentidos no ensino médio integrado / Luciana Braga de
 Oliveira Freire. - 2020.
 210 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –
 Campus Fortaleza, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e
 Tecnológica, 2020.
 Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.
1. Corpo. 2. Corporeidade. 3. Educação Física. 4. Ensino. 5. Ensino Médio Integrado. I. Título.
- CDD 378.013
-

LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 07/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Nilson Vieira Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Mirna Albuquerque Frota

Universidade de Fortaleza (Unifor)

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pelas
bênçãos e providências na minha vida.

À minha mãe, Onélia, por ser minha força em
todos os momentos.

Ao meu esposo, Pedro, por ser a luz dos meus
olhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a concretização desse sonho, por me dar força e ser meu guia nos momentos mais difíceis.

À minha mãe celestial, Nossa senhora de Fátima, por iluminar a minha caminhada na realização desse sonho.

À minha mãe, Onélia, que sempre esteve ao meu lado, sem medir esforços, em todos os meus desafios.

À minha amada família, que sempre torceu pelo meu sucesso, em especial, a tia Francisca, e minha sogra, Sebastiana, que sempre oram por mim.

Ao meu esposo, Pedro, por todo o apoio, a paciência, o carinho e amor dedicados em cada etapa dessa caminhada. Sem a sua presença e o seu companheirismo, não teria sido possível a realização desse sonho.

À Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, pela orientação valiosa e confiança, por compartilhar seus conhecimentos, por estar sempre presente nos diversos momentos, oferecendo todo o suporte necessário nessa produção acadêmica e por ter me ajudado a realizar esse sonho.

Aos Profs. Dr. Nilson Vieira e Dra. Mirna Albuquerque, pela leitura atenta e pelas considerações durante o processo de qualificação deste trabalho; pelas ricas contribuições e por aceitarem o convite de fazer parte da minha banca examinadora de defesa.

A todo o corpo docente do ProfEPT – IFCE, por contribuírem de forma significativa no meu aprendizado, pelas aulas memoráveis, pelo estímulo ao estudo e à produção acadêmica.

Ao coordenador acadêmico local do Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFCE, Dr. Solonildo Almeida da Silva, por toda motivação, seu entusiasmo e sua dedicação, nesse programa de mestrado.

Aos colegas da turma de mestrado, por todos os aprendizados compartilhados e pelas colaborações fraternais, em especial ao meu amigo Aldayr Monteiro, pelo apoio e companheirismo durante essa árdua caminhada.

À minha amiga, Arlene Stephanie, por ter me apoiado desde o início, nessa trajetória, e ter disponibilizado o seu conhecimento e as diversas fontes de leituras para esta produção acadêmica.

Aos meus queridos amigos, Thiago, Denyse e Ana Cláudia, pelo incentivo, apoio e pela amizade, por sempre estarem presentes na minha vida.

Ao Prof. João Batista, meu antigo diretor, pela compreensão e por todo o apoio aos meus estudos para a concretização e realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Antônio Correia Lima, pelo incentivo e a amizade dedicados nessa árdua trajetória.

Ao grupo gestor, aos professores e funcionários da escola pesquisada; em especial, ao professor de Educação Física, pelo apoio e pela atenção constante, tornando possível a realização desta pesquisa.

Às alunas do Curso Técnico de Estética, pela motivação e disponibilidade em participar da pesquisa e pelas valiosas trocas de aprendizados nessa teia da vida.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram na minha caminhada, durante este processo de formação humana e profissional.

“O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver”.

(RUBEM ALVES, 2002).

RESUMO

A presente pesquisa traz uma reflexão sobre a dimensão da corporeidade com base em Merleau-Ponty (2018), ponderada com estudos de outros autores sobre corpo e educação. O estudo empreendido teve como objetivo analisar a concepção de corporeidade em docentes e discentes de uma instituição pública estadual da cidade de Fortaleza (CE), no contexto das aulas de Educação Física, em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional. Como percurso metodológico, utilizou-se uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de análise documental, e a observação participante incluiu o registro de diário de campo, a entrevista semiestruturada, as metodologias participativas e uma intervenção caracterizada pela prática de círculos de vivências corporais. A análise dos dados, realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e aplicada inicialmente na parte documental, nas entrevistas e rodas de conversa, revelou concepções de corpo com ênfase na saúde orgânica, fisiologia e bem-estar corporal. Tais concepções, marcantes no início da pesquisa-ação, passaram por uma mudança no contexto da intervenção pedagógica que se seguiu, modificação de concepções revelada na análise dedicada aos Círculos de Vivências Corporais (CVCs), dos quais o conteúdo analisado indicou um novo entendimento corporal, mais integrador e perceptivo, motivado pelas vivências corporais experimentadas. Os resultados indicam a importância de vivências corporais que potencializem a experiência perceptiva do corpo no Ensino Médio Integrado, enfatizando o diálogo da Educação Física com outras disciplinas e saberes escolar. Com base na ação da pesquisa, foi construído o produto educacional, que consiste em uma cartilha pedagógica com a finalidade de subsidiar a ação docente na escola e a promoção de vivências que contribuam com a compreensão do corpo e da corporeidade.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Educação Física. Ensino. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This research brings a reflection on the dimension of corporeality based on Merleau-Ponty (2018), weighted with studies by other authors on body and education. The purpose of the study was to analyze the concept of corporeality in teachers and students of a public state institution in the city of Fortaleza (CE), in the context of Physical Education classes, in dialogue with the Technical Course in Aesthetics, in Integrated High School (EMI) to Professional Education. As a methodological approach, a qualitative approach was used, of the research-action type. In this sense, data collection occurred through documentary analysis, and participant observation included the registration of a field diary, a semi-structured interview, participatory methodologies and an intervention characterized by the practice of circles of bodily experiences. The data analysis, carried out from the content analysis of Bardin (2016) and applied initially in the documentary part, in the interviews and conversation circles, revealed body concepts with an emphasis on organic health, physiology and body well-being. Such conceptions, which were striking at the beginning of the action research, underwent a change in the context of the pedagogical intervention that followed, a change in conceptions revealed in the analysis dedicated to the Circles of Body Experiences (CVCs), of which the analyzed content indicated a new body understanding, more integrative and perceptive, motivated by the bodily experiences experienced. The results indicate the importance of bodily experiences that enhance the perceptual experience of the body in Integrated High School, emphasizing the dialogue between Physical Education and other school subjects and knowledge. Based on the action of the research, the educational product was built, which consists of a pedagogical booklet with the purpose of subsidizing the teaching action in the school and the promotion of experiences that contribute to the understanding of the body and the corporeality.

Keywords: Body. Corporeality. Physical Education. Teaching. Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma da metodologia.....	46
Figura 2 -	Teia de sentidos.....	53
Figura 3 -	Laboratório sensorial.....	55
Figura 4 -	Modelagem Livre.....	57
Figura 5 -	Modelagem das partes do corpo.....	58
Figura 6 -	Donzela de ferro.....	58
Figura 7 -	Ilustrações sobre o corpo na modernidade.....	59
Figura 8 -	Interações com a fita.....	61
Figura 9 -	Painel de imagens representando corpo e natureza.....	62
Figura 10 -	Caminhada com as máscaras em branco.....	62
Figura 11 -	Pintura e enfeite das máscaras.....	63
Figura 12 -	Caminhando com as máscaras enfeitadas.....	63
Figura 13 -	Atividade das tatuagens temporárias.....	64
Figura 14 -	Atividade com elásticos.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias referenciais do tema Percepções do Corpo	73
Quadro 2-	Categorias referenciais do tema O Corpo na Educação Física	75
Quadro 3 -	Categorias referenciais do tema O Corpo no Curso de Estética	77
Quadro 4 -	Temas de referência e suas categorias na entrevista com o professor	79
Quadro 5 -	Categorias das concepções de corpo	117

LISTA DE SIGLAS

CVC	Círculo de Vivência Corporal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
PEF	Professor de Educação Física
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TAILE	Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	OBJETIVOS.....	21
2.1	Objetivo Geral	21
2.2	Objetivos Específicos	21
3	DO CORPO À CORPOREIDADE.....	22
3.1	O corpo fenomenológico.....	22
3.2	O corpo sob o olhar dos holofotes: qual o sentido do corpo?.....	28
3.3	O corpo e o saber sensível.....	32
4	CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	37
4.1	Educação Física no Ensino Médio Integrado: dialogicidade e corporeidade.....	37
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
5.1	Caracterização da pesquisa	41
5.2	Local da pesquisa	42
5.3	Participantes da pesquisa	43
5.4	Ética na pesquisa.....	43
5.5	Coleta de dados	44
5.6	Construção dos círculos de vivências corporais	47
5.7	Descrições dos círculos de vivências corporais	49
5.7.1	Descrição do círculo 1: Teia de sentidos.....	49
5.7.2	Descrição do círculo 2: Laboratório sensorial	50
5.7.3	Descrição do círculo 3: Imagem corporal	52
5.7.4	Descrição do círculo 4: Controle e liberdade.....	56
5.7.5	Descrição do círculo 5: Percepções de corpo e pele	58
5.7.6	A coleta do <i>feedback</i>.....	62
5.8	Análise dos dados	62
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
6.1	Os programas de disciplinas do curso técnico em estética	64
6.2	As entrevistas	68
6.2.1	A entrevista com as alunas	69
6.2.2	A entrevista com o professor	75
6.3	Relato da observação participante	80
6.4	Resultados dos círculos de vivências corporais	84
6.4.1	Considerações sobre a teia de sentidos	84
6.4.2	Considerações sobre o círculo laboratório sensorial	90
6.4.3	Considerações sobre o círculo imagem corporal	95
6.4.4	Considerações sobre o círculo controle e liberdade	100
6.4.5	Considerações sobre o círculo percepções de corpo e pele	104
6.4.6	O <i>feedback</i> da ação da pesquisa	110

7	PRODUTO EDUCACIONAL	120
7.1	Justificativa da cartilha	120
7.2	O público-alvo e a composição da cartilha pedagógica sobre o corpo na escola	121
7.3	Validação da cartilha	121
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	133
	APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DO IFCE.....	134
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TAILE) DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS.....	135
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS	138
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	141
	APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	145
	APÊNDICE F - ROTEIRO DO <i>FEEDBACK</i>	146
	APÊNDICE G - PRODUTO EDUCACIONAL - CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE O CORPO NA ESCOLA.....	147
	ANEXOS.....	148
	ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA.....	149
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	150

1 INTRODUÇÃO

Este texto introdutório à pesquisa não estaria completo sem uma apresentação das motivações que delinearão minha trajetória de formação intelectual e profissional, recordando fatos e situações subjetivas que avivam a memória dos caminhos que me conduziram à docência. A escolha do tema desta pesquisa alinha-se a uma trajetória escolar, acadêmica e profissional dedicada à experiência corporal sob diferentes vieses; da condição de aluna a professora, além de atender as inquietações que culminaram na seleção para o Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, cujas linhas de pesquisa incitaram anseios investigativos sobre a relação educação, trabalho e sociedade.

Do ponto de vista pessoal, o que impulsionou a realização deste trabalho está ligado à Educação Física como ideal expresso numa atração pelo movimento e como opção de leitura do mundo. Nesse aspecto, a relevância da pesquisa associa-se a uma história de vida e vivência de corpo que reclamam caminhos de transformação pedagógica, pois as experiências corporais no ambiente escolar inicial levaram o olhar para o corpo próprio por um viés de possibilidades e resistências. Por um lado, havia a epifania da dança e das expressões; e, do outro, a imposição do esforço e a personificação do regulamento. Diante disso, não se adequar era uma reação possível.

Passar pela disciplina que “trabalhava o corpo” foi um dos impactos no Ensino Médio que não caiu no esquecimento. Esse percurso foi marcado por uma Educação Física centrada na prática disciplinatória do corpo, privilegiando quantitativa e qualitativamente o movimento, colocando à parte o que poderia vir a ser outra forma de gerar sentidos e identidades. No corpo divergente, havia a intuição de que outras vozes deveriam ser ouvidas; outros gestos poderiam ter espaço; e novos sujeitos manifestariam seus saberes, se tivesse abertura.

As marcas negativas que essas abordagens deixaram contrastam com as vivências do processo formativo, como a apropriação do conhecimento acadêmico e os afetos inerentes à aventura da busca pelo saber. Entretanto, após a consolidação das opções profissionais, foram os questionamentos pessoais, para além do corpo-máquina, as práticas corporais nos ambientes de educação não formal em que atuamos, e o contato com a realidade discente, que trouxeram inquietações sobre a relação entre corpo, escola e sociedade. Essa trajetória com a Educação Física em primeiro plano mostra um arco como que contrapondo as narrativas: se antes a experiência corporal foi disciplinar e limitadora, depois, a docência possibilitou um corpo mais liberto na prática pedagógica.

A partir de práticas de observação e diálogos com colegas professores e outros sujeitos da escola em que atuamos, bem como de outras instituições de Ensinos Fundamental e Médio, pudemos levantar algumas impressões que alimentaram o desejo de proceder a um estudo científico da problemática que envolve a intenção desta pesquisa, a saber, a questão da dimensão da corporeidade como referente pedagógico nos processos de aprendizagem.

Todas as questões aqui expostas influenciaram na escolha da corporeidade como temática central deste estudo. Não obstante, o que vem a ser corpo e corporeidade? O desenvolvimento das reflexões que levam a tais respostas busca articulações históricas na base fenomenológica de Merleau-Ponty. Inicialmente, sob uma ótica histórico-epistemológica, na qual o corpo, no século XIX, era visto como matéria ativada por um “feixe de mecanismos”, e, no século XX, aprofunda-se sua relação espiritual-corpórea (MERLEAU-PONTY, 2018), levando à complexidade das identidades em nosso século, quando o corpo transita entre o estímulo e a negação, revestido por discursos de melhoramento e intervenções tecnológicas, caracterizando uma verdadeira “rejeição corporal da corporeidade” (ORTEGA, 2008), distanciando-se, assim, da experiência universal de sensibilidade do corpo vivo e de sua unidade precedente.

A centralidade da análise, portanto, se faz a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty, fundamentada na percepção e na trama de sentidos inscrita na experiência humana do corpo. Essa reflexão conduz-nos a uma ideia de corpo que não é objeto e nem mero receptáculo da consciência, o que nos coloca o debate sobre a dicotomia cartesiana corpo-mente. Dentre as análises que buscamos desenvolver, apresentamos uma crítica à fragmentação e instrumentalização corporal, visível, entre outras áreas, na biomedicina, conforme indicado por Ortega, autor que se alinha à visão de Merleau-Ponty, defendendo uma corporeidade fundada na totalidade e no corpo vivido (ORTEGA, 2008).

Pensar a dimensão da corporeidade como essencial, na escola, nos faz considerar a problemática do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica cujas bases também convergem para esse sentido de unidade. Assim, o nosso sistema de ensino, que tem sido marcado por uma visão dualista cartesiana, em que pesem as tentativas de ensaiar experiências mais integradoras e menos fragmentadas, poderia estabelecer conexões possíveis com a concepção de corporeidade que trata, dentre outras visões, de uma unicidade do ser.

Dentro dessa chave de compreensão, que é a corporeidade, em que se realiza o evento do sujeito histórico, político e social; do corpo fenomenológico, podemos então pensar a questão do ensino integrado em articulação aos princípios da escola unitária, politécnica e

omnilateral, que preconiza a superação do dualismo histórico entre ensino propedêutico e ensino profissional.

Assim, analisamos esse restabelecimento do sentido de unidade que está nas bases do ensino integrado, na medida em que se reconhece o desvio e a cisão provocados pelas dicotomias e dualismos que, na origem, perpassam não somente os sistemas de ensino, mas a própria visão de mundo das sociedades.

O percurso investigativo, que se inicia na reflexão sobre os sentidos do corpo, adentra pelos processos socioeducativos, chega, por fim, ao terreno da práxis, com a proposição de uma prática pedagógica centrada na dimensão da corporeidade. Nesse contexto, a Educação Física desenha-se como disciplina dialogante com outras áreas do conhecimento, a partir de um saber orgânico que indica caminhos pedagógicos possíveis, não desconsiderando a história crítica do seu objeto específico de estudo.

Dessa forma, visando a superar as fragmentações do conhecimento, é que se recompõe a experiência da formação humana como um processo de integralidade, que tem no corpo, não apenas o lugar dessa experiência, mas a vida consciente e desejante; o corpo como integrante e protagonista dos saberes. No próprio ambiente escolar, é possível ver a divisão, não somente nas disciplinas, mas na maneira como o corpo é abordado. Assim, percebemos que uma reeducação para o corpo, de certa forma, é uma reeducação para o sentido de integralidade do conhecimento, algo em que as práticas pedagógicas podem contribuir de maneira notável.

Assim, a pergunta norteadora da problematização em destaque é: Qual a compreensão dos sujeitos (discentes e docentes) acerca do tema corporeidade nas aulas de Educação Física escolar e no Curso Técnico em Estética, no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional?

O questionamento apresentado é a sistematização das primeiras inquietações que motivaram o tema, originando-se em experiências pessoais de corpo no contexto escolar, acadêmico e social, tendo a Educação Física como contexto de ação e opção consciente.

Dessa forma, assumimos a corporeidade como essencial para a articulação de saberes integrados, na direção de um olhar para a totalidade, guiados por um sentido de abrangência, particularidade e mutualidade inerentes à dimensão corporal, aspectos estes perdidos na fragmentação do racionalismo científico e que na corporeidade se vislumbra uma experiência de reconstituição, pois ela “reúne o ser físico, o intelectual, o sensível, o transcendente, deixando de lado a exacerbação da perspectiva racionalista” (MOREIRA, 2012, p.39).

E sendo, a corporeidade, do campo específico da Educação Física, não é dela objeto exclusivo, visto que vai além das análises estruturais do corpo e projeta uma ampla relação

com outras dimensões, sem ser reduzida a nenhuma delas, relação essa necessária para o objetivo em questão.

Seguindo nesse percurso reflexivo, a pesquisa considera a experiência do corpo fenomenológico como vital para o exame que empreendemos, no qual se inserem, conforme propusemos nos objetivos, as bases curriculares do Curso Técnico em Estética. Portanto, na perspectiva dos estudos de seus Programas de Disciplinas, em que se verificam disciplinas técnicas e instrumentais ao trato do corpo, abre-se um campo de análise à luz da corporeidade.

Nesse contexto, o corpo é o centro da atenção, sendo importante frisar a proposta de intervenção da Educação Física, já que os educadores ligados à área são corresponsáveis pela mediação de práticas corporais e do cuidado de si (FOUCAULT, 2005) na sociedade. Logo, a Educação Física, ao transitar por outras áreas de conhecimento, poderá contribuir com uma reflexão crítica capaz de suscitar outra forma de olhar e pensar o corpo, e a corporeidade, por meio de formas distintas de sentir, perceber e conceber o corpo, o que representa um redimensionamento a uma experiência sensível.

Ao procedermos um estudo no âmbito do ensino integrado, estabelece-se uma trilha que envereda pela Educação Física, mas busca o curso de Estética como interlocução dos saberes do corpo, sendo esta relação pedagógica uma das matérias de pesquisa a instigar a construção do saber empreendida neste trabalho. O conceito corporal associado a esse ramo do conhecimento técnico, como se verá nas análises posteriores, representa um aspecto entre vários na teia de conhecimentos sobre o corpo, tendo seu fundamento problematizado por concepções de corporeidade que revelam, na trama de sentidos do corpo, um mundo perceptivo que transborda à palavra cartesiana, à imagem anatômica e aos contornos fisiológicos.

A experiência da corporeidade, assim, convida a ressignificar o edifício da representação corporal nos esquemas curriculares, chamando a atenção para as bases omnilaterais e politécnicas, que devem estar na configuração do modo de aprendizagem e que justifica uma formação humana integral.

O aporte teórico terá como base, especialmente, Merleau-Ponty (2018), privilegiando sua abordagem corporal na obra *Fenomenologia da percepção* (2018). Considerando que o tema da corporeidade percorre todo o estudo, dialogaremos com autores que empregaram relevantes análises a respeito do corpo sob ângulos pertinentes à pesquisa, a exemplo de Nóbrega (2010; 2005), Ortega (2008), Le Breton (2016) e Gonçalves (2012), dentre outros autores. O estudo conduz à fundamentação teórico-prática dos Círculos de Vivências Corporais nos quais inserem-se Merleau-Ponty (2018); Luckesi (2005); Freire (1985; 2002) e

Alexander (1983), autores que embasam, no contexto da ação pedagógica realizada, o desenvolvimento das categorias percepção, ludicidade, dialogicidade, autonomia e consciência corporal, respectivamente.

Assim, acreditamos que a relevância da pesquisa que pretendemos empreender oferece importantes justificativas de ordem social e teórico-metodológicas para se analisar como as concepções de corporeidade podem se relacionar com as práticas pedagógicas características do EMI e quais seriam as formas de intervenção possíveis nesse ambiente pedagógico.

Ao situar a corporeidade como objeto de estudo em articulação ao EMI, entende-se o caráter de ação pedagógica dessa relação. Entretanto, não é intenção da pesquisa transformar um recurso didático em meio e fim das abordagens integrativas, mas no processo de escuta e diálogo com os agentes envolvidos, pretendemos descobrir qual práxis emana das identidades, da circularidade dos saberes e da corporeidade dos sujeitos, sabendo que a construção do conhecimento se dá de forma transformadora na prática das relações sociais.

Nessa linha, importa não perder de vista o alcance que as ações didáticas podem ter ao propor estratégias de ensino e aprendizagem, desde o sentido do espaço escolar, que deve ser pensado em articulação a uma realidade mais ampla, até as práticas corporais, inseridas numa visão holística.

Em suma, acreditamos que novos sentidos do corpo devam ser suscitados para uma compreensão mais reveladora da realidade, não por ser novidade, mas por terem sido fragmentados, disfarçados ou silenciados, e que sua recomposição e emergência podem contribuir para uma melhor resistência do sujeito diante das estruturas opressoras que o cercam.

Por isso, consideramos o corpo como mediação fundamental para o entendimento dos processos pedagógico-sociais e como presença criativa e criadora na história. A partir da afirmação desse campo perceptivo, pensamos a corporeidade como dimensão sensível, articuladora de teoria e experiência, e acreditamos no dinamismo de sua unicidade e na práxis inerente à sua vivência, sendo tais noções constitutivas de uma abordagem escolar, podendo contribuir, conforme Nóbrega (2010), para a transformação de atitudes diante da construção do conhecimento e particularmente no campo educacional, realizando um diálogo e um jogo criativo entre razão e sensibilidade, mediante a estesia do corpo e de sua comunicação sensível.

Tais reflexões serão abordadas no decorrer deste estudo, cuja prática pedagógica tornou-se possível por meio dos Círculos de Vivências Corporais, atividade que foi objeto de diferentes vivências e que fundamentou o Produto Educacional deste trabalho.

A fim de termos uma visão geral, na sequência desta introdução encontram-se apresentados os objetivos, seguidos da revisão de literatura. Essa, por sua vez, inicia-se abordando questões relacionadas ao trato do corpo e ao entendimento de corporeidade, buscando desenvolver as articulações geradoras dessa relação; em seguida, reporta-se a segunda parte da reflexão teórica, elaborando as implicações entre corporeidade, educação física e Ensino Médio Integrado.

No percurso metodológico, apresenta-se o contexto da pesquisa e a coleta de dados que incluiu a observação participante, as entrevistas e a prática dos Circulos de Vivências Corporais. Em seguida, procede-se à discussão dos resultados e a apresentação do Produto Educacional, uma cartilha pedagógica.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão de discentes e docentes acerca da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física, em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Por fim, reitera-se a relevância do presente estudo, que traz o fenômeno da corporeidade para o centro de uma análise sobre as práticas pedagógicas no EMI, estudo construído dentro da Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo assim com o esforço em torno da construção desse modelo de ensino, considerando seus desafios na contemporaneidade.

2 OBJETIVOS

Apresentam-se, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos, bases para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Objetivo Geral

Analisar a compreensão de discentes e docentes acerca da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

2.2 Objetivos Específicos

- a) investigar o programa de disciplinas do Curso Técnico em Estética, observando a relação com a corporeidade, com a intenção de estabelecer um diálogo com a Educação Física;
- b) observar como o corpo é tratado nas aulas teóricas e práticas de Educação Física, identificando a compreensão de docentes e discentes sobre a concepção de corporeidade;
- c) propor, aplicar e avaliar os círculos de vivências corporais com o intuito de promover uma reflexão sobre corporeidade nas aulas de Educação Física integrada ao Curso Técnico em Estética.
- d) desenvolver uma cartilha pedagógica capaz de subsidiar práticas corporais de desempenho da corporeidade nas aulas de Educação Física.

3 DO CORPO À CORPOREIDADE

Neste capítulo, são abordadas as questões relacionadas ao trato do corpo e ao entendimento de corporeidade, para assim desenvolver as articulações geradoras dessa relação, referenciando em Merleau-Ponty (2018; 2013), Nóbrega (2001; 2005; 2010; 2019), Ortega (2008), Le Breton (2016), entre outros. Para esses autores, a corporeidade é considerada chave de compreensão para o conhecimento do corpo e que este habita a educação, das mais diversas formas, por ser o nosso veículo de ser e conviver no mundo. As elaborações teóricas contidas nessa parte evidenciarão as concepções de corpo da pesquisa, a partir dos diálogos possíveis da Educação Física com outros saberes epistemológicos.

3.1 O corpo fenomenológico

Ao longo da história, o corpo esteve relacionado a amplos discursos e diversas significações, desde as sociedades mais primitivas, nas diferentes épocas e contextos, até a sociedade moderna. O corpo expressa uma polissemia de sentidos, que são construídos por condicionamentos sociais e culturais. Descoberto e reinventado o corpo, suas concepções, marcas, valores e crenças se acumulam na história de uma sociedade.

Na sociedade ocidental, as várias concepções de corpo foram marcadas por pensamentos dualistas em diferentes épocas. Não obstante, na história da Filosofia, o pensamento predominante esteve intimamente ligado à busca pelo conhecimento racional, alimentando a oposição entre consciência e corpo, mente e corpo, sujeito e objeto, vinculado também a modelos metafísicos resistentes à instabilidade de uma existência finita e temporal, ou seja, seu caráter fenomenal¹.

É interessante perceber que essas discussões e significações advindas das correntes racionalistas desses períodos possuem, como ponto em comum, a desvinculação da relação do *ser no mundo*². Nessa tradição filosófica de matriz platônica e metafísica, o pensamento sobre

¹ Para Merleau-Ponty (2018, p. 312), o corpo fenomenal difere do corpo objetivo, pois esse corpo imediatamente acessível aos sentidos não revela a complexidade corporal. O corpo fenomenal é “o corpo enquanto ele projeta em torno dele um certo ‘meio’”, ou seja, o sujeito perceptivo, em movimento no mundo, que cria um campo de percepções no qual sua constituição interage dinamicamente. Logo, o caráter fenomenal da existência é aquele que escapa a dimensionamentos imediatos, que possui contradições e potencialidades, não está acabado, e que na sua temporalidade é um vir-a-ser, como afirma Rohden (2013, p.310): “Na raiz dos projetos metafísicos com tais matizes, encontra-se a dificuldade de lidar e suportar a instabilidade da existência fenomenal”.

² A noção de *ser no mundo* de Martin Heidegger (desenvolvida pelo filósofo na obra *Ser e tempo*, de 1927) possui uma fundamentação ontológica que se refere ao homem, enquanto *ente*, numa relação de copertinência com o mundo. Merleau-Ponty retoma o conceito à luz de sua fenomenologia da percepção, em um sentido pré-

o Ser esteve associado à realidade transcendente e imutável, excluindo o concreto e o finito. Assim, tais correntes, que reverberaram o pensamento ocidental, encontram ressonância, ainda hoje, em diversas áreas da filosofia, ciência e educação.

A visão do corpo na modernidade, no encontro com a filosofia mecanicista de Descartes, sobressai à visão do corpo como uma forma mecânica. Essa concepção é marcada pelo dualismo mecanicista na fragmentação entre corpo-alma. Seguindo essa lógica, o cartesianismo abriu caminho para o racionalismo e a experimentação científica empírica, que tentava explicar o comportamento humano a partir de referências à anatomia, biologia ou química do corpo humano (TURNER, 2014).

Nesse contexto, a abordagem do corpo como máquina evidencia a clivagem mente-corpo e cria um corpo objetivado e fragmentado, privado de sua subjetividade, em que desconsidera a relação corporal em sua concreticidade. Essa redução, consequentemente, funda a premissa de que ter um corpo é mais importante do que ser um corpo, o que implica dissociar o homem da sua totalidade, priorizando o corpo que se tem em detrimento do corpo que se é.

Merleau-Ponty (2018) elucida do ponto de vista filosófico, a dimensão corporal no aspecto existencial. Ou seja, para o autor, a percepção do corpo em sua dimensão plena está baseada na relação corpo-mundo. Assim, sua visão de corpo denuncia que uma educação estritamente racionalista conduz à alienação do próprio corpo. Contudo, ao redimensionar o olhar fenomenológico sobre o corpo, especialmente dentro da área da educação, a consciência dessa unidade corpo-mundo rompe com o paradigma fragmentado e traz como ponto fulcral de reflexão o corpo fenomenal, enquanto corporeidade.

Antes de adentrarmos na discussão que norteia a investigação, isto é a compreensão de corporeidade, da qual faz parte a noção de corpo fenomenal, cabe ressaltar que, para Merleau-Ponty, a visão de corpo fenomenológico designa sermos um corpo que possui uma conexão intencional com o meio e uma relação de unidade corpo-mundo. Referindo-se a isso, destaca Merleau-Ponty (2018, p.3) que:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor,

reflexivo, atestando a originalidade do corpo próprio não cartesiano, não redutível a sujeito nem objeto, mas, sim, corpo-consciente; como modo de ser e entrelaçado ao meio definido que o cerca, pois “somos do começo ao fim relação ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2017, p. 10).

apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Diante desse pensamento, entendemos que o autor contrapõe-se à lógica racionalista, ao considerar a condição humana como existencial, isto é, o corpo está no mundo em sua unidade existencial e a consciência é corporal, logo, a maneira como vemos as coisas está ligada à experiência de mundo que nosso corpo vive. O corpo não está como matéria passiva, mas como presença viva, em movimento.

Portanto, podemos pontuar um elemento de vital relevância para a compreensão de corpo em Merleau-Ponty (2018), que é o campo fenomenal³, cuja elaboração pretende analisar a densidade das coisas sensíveis na experiência da percepção pelo corpo próprio⁴ numa comunicação vital com o mundo, um vínculo intencional, e encontra na relação eu-outro-mundo, a consciência perceptiva do sentido do corpo.

Em um pensamento de síntese, Merleau-Ponty (2018, p. 276) afirma que “percepção exterior e percepção do corpo-próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato”. Nesse sentido, Santos (2016) constata pensar o corpo como sendo a unidade que compreende o ser biológico e cultural, ou seja, a compreensão de corpo se faz para além de sua estrutura biológica; o corpo deve ser visto também como ser cultural, pois expressa o sentir, o pensar e o agir, por meio de ações que são revestidas de intencionalidade, no qual é revelada a subjetividade do indivíduo, pois é dotado de significações e sentidos, ou seja, o corpo como construtor de sentidos, que se apresenta de acordo com o mundo percebido e a vivência singular de cada um.

Dessa concepção de corpo, Santos (2016, p.463) afirma que, na perspectiva fenomenológica, “a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência se apresentam como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano”. Pode-se ver, portanto, que seria ingênuo pensar que existem corpos separados, ou tentar compreender o corpo humano sem considerar a complexidade de formas e existências que se envolvem na trama da existência humana. Assim, a partir das experiências vividas, integrando corporeidade ao movimento, configura-se a unidade do corpo fenomenal e a compreensão dos sentidos das coisas.

³ O termo sinaliza uma realidade conectada à nossa existência, numa percepção entrelaçada ao mundo. Para Merleau-Ponty (2018, p. 89), é um campo que se revela ao “restituir à coisa sua fisionomia concreta” e que possibilita “reencontrar os fenômenos, a camada de experiência viva através da qual primeiramente o outro e a coisa nos são dados”.

⁴ Para Merleau-Ponty (2018, p. 273), o corpo-próprio não é um objeto entre tantos outros que permanece ligado ao sujeito, mas “está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema”.

De posse dessas afirmações, podemos concluir que essa visão de corpo, de perspectiva fenomenológica, é particularmente importante para áreas de conhecimento que tem como objeto de estudo o corpo, como, por exemplo, a Educação Física, uma vez que permite direcionar um olhar sensível sobre o corpo e o movimento. Merleau-Ponty, em seus escritos, não se ocupou diretamente sobre a Educação Física. Contudo, não deixa de contemplá-la, pois foi a sua visão de corpo fenomenológico, elaborada principalmente na obra intitulada *Fenomenologia da percepção*, que tornou possível ressignificar o corpo, atribuindo-lhe novos sentidos.

Para tal reflexão, compreendemos que, ao integrar corporeidade ao movimento humano, estamos pensando o corpo como consciência encarnada, tomado de significações simbólicas. Isso permite redimensionar novas possibilidades de expressões corporais dos sujeitos, assim, libertando o corpo do aprisionamento de movimentos mecânicos e padronizados. A consciência, por sua vez, projeta-se no mundo ao qual se dirige numa comunicação constante das experiências vivenciadas e nas experiências com os outros, que se engendram numa intersubjetividade e é revelada pelo campo fenomenal, o qual designa uma significação de abertura sensível ao mundo.

Merleau-Ponty (2018), apresentando a perspectiva fenomenológica, traz o corpo existencial situado na experiência vivida e o modo de ser no mundo. Nas palavras de Maffesoli (1998, p. 170), a fenomenologia “trata-se de um ‘método’ erótico, enamorado pela vida e que se empenha em mostrar sua fecundidade”. Desse ponto de vista, na perspectiva da fenomenologia, o conhecimento do corpo não pode ser reduzido a uma visão geométrica, isso seria uma maneira superficial de ver o corpo.

É revelador, se pensarmos o corpo como unidade perceptiva que envolve a dimensão de sentidos, de emoções e sentimentos que se entrelaçam e ressoam no mundo, exprimindo nosso ser. Com efeito, a fenomenologia vislumbra o fenômeno, focaliza o corpo em sua complexidade, age na interpretação das relações significativas, que se envolvem na relação corpo-mundo, assim, representa um convite à mudança de perspectiva; direciona a integralidade, refutando, assim, as visões mecanicista e explicativa causais às quais o corpo foi submetido.

Como observa Maffesoli (1998), a fenomenologia, como teoria erótica, não está atrelada de forma unívoca à estética, à beleza natural das coisas; mas à compreensão do mundo social; às complexidades e formas das criações cotidianas, que se envolvem numa trama social; realidades que possuem uma beleza que não pode ser reduzida à simples razão.

Dessa forma, se, por um lado, o racionalismo de Descartes expresso em “penso, logo existo”, suscita explicar o “porquê” das coisas, na relação causal, por outro lado, no pensamento merleau-pontyano, temos a expressão segundo a qual “sinto, logo sou”, e na percepção do campo fenomenal, a compreensão do “como” das coisas, e na relação existencial do homem e do mundo. Aqui, não se trata de uma redução de pensamento, mas um alargamento de pensar o mundo em sua complexidade, que o mundo não é o que penso, mas o que vivo, integrando o sensível e o inteligível, como afirma Merleau-Ponty (2018, p.511):

[...] não é *porque* eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva. Meu amor, minha raiva, minha vontade não são certos enquanto simples pensamentos de amar, de odiar ou de querer, mas, ao contrário, toda a certeza desses pensamentos provém da certeza dos atos de amor, de raiva ou de vontades, dos quais estou seguro porque eu os *faço* (grifo do autor).

Fica claro, pois, que o autor não só refuta o cogito cartesiano, mas coloca o corpo perceptivo como consciência encarnada da experiência. O que ele rejeita é a separação entre o sujeito e o objeto, entre corpo e alma. Essa cisão entre corpo e alma não supõe apenas a divisão entre as dimensões do sensível e inteligível, mas atinge o próprio indivíduo, no sentido de limitar sua essência corpórea, quer dizer, a redução cartesiana ao pensamento como único caminho possível sobre a verdade das coisas.

Por isso, Merleau-Ponty (2018) explicita que o corpo não é um instrumento passivo diante do mundo, mas está fundamentado no tempo e espaço; que carrega uma intencionalidade, sendo, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da percepção, pois *ter* um corpo é também *ser* um corpo. Assim, corpo vivo e corpo vivido expressam nossa corporeidade, constituindo uma relação no mundo sensível.

Nesses termos, Le Breton (2016) ressalta que, ao experimentar o mundo, dando lugar a um corpo vivido, nessa experiência sensível, os nossos sentidos atuam em sua totalidade, evocando um leque semântico e permitindo que as percepções sensoriais sejam construídas e enraizadas de significações com ampla subjetividade, na qual estará ligada de forma intrínseca à história pessoal, à sensibilidade e pela educação.

Naturalmente, essa experiência sensível pode ser aprimorada pela educação do corpo e dos sentidos, e ampliada a percepção do mundo, na interação entre sujeito e objeto, sendo pertencente a uma lógica sensível que emerge do corpo e se revela pelo movimento. Portanto, nessa dinâmica de movimento, urge saber ver, ouvir, sentir, tocar e saborear o mundo.

Assim, para Nóbrega (2010), pensar no conhecimento do corpo, é reencontrar a corporeidade, ao dimensionar a experiência vivida. Trata-se de um saber que se constitui na dinâmica dos processos orgânicos, aspectos simbólicos e sociais, que se expressam na existência humana, tendo, no desvelar do corpo, gesto e conhecimento sensível a abertura a diferentes possibilidades para reflexão sobre o ser, rompendo, assim, com qualquer processo linear ou racionalista.

Com base no pensamento merleau-pontyano, pode-se redimensionar um novo olhar para a complexidade do corpo, com uma percepção de corpo fenomenológico da experiência subjetiva, de corpo encarnado, que, por meio das experiências vividas, torna-se criador de sentidos, em que o movimento e o sentir entrelaçam-se entre o sujeito e o mundo, constituindo uma linguagem sensível.

Nesse contexto, é coerente observar, em Rubem Alves (2005, p.115) a reflexão poética sobre ciência e sapiência. Quando discorre sobre as formas do olhar diz que:

O olhar é real. É real porque produz efeitos reais. O olho é também real. Sobre ele se pode ter conhecimento científico [...] Mas, o olhar não é objeto de conhecimento científico. Nem tudo o que é real pode ser pescado com as redes metodológicas da ciência. Há objetos que escapam pelos buracos de suas malhas.

O autor enfatiza que a capacidade de discriminar não pertence aos olhos, mas ao olhar, que exige uma luz interior. Entendemos que essa luz interior emana do corpo, do saber corpóreo, em que a apreensão das significações se faz pelo corpo, e, assim, concordamos com Merleau-Ponty (2018, p. 210), quando evidencia que, ao apreciar o corpo, “não é ao objeto físico que o corpo deve ser comparado, mas antes à obra de arte”.

Assim, podemos afirmar que é preciso reconstruir um olhar sensível, uma aprendizagem voltada à sensibilidade. Ou seja, delinear uma ação pedagógica, em que a prática de uma experiência sensível, por meio da educação dos sentidos, possa propiciar o pensar, a sensibilidade corpórea, o saber corporal, e assim redimensionar o corpo racionalizado, que tanto influenciou a Educação Física, e assumir um corpo sensível e ressignificado em sua totalidade.

O corpo não é uma coisa, uma matéria objetificada, mas uma dimensão da totalidade humana que possui um valor em essência. Nesse sentido, o corpo não é uma possessão ou domínio, mas o ser personificado. Por isso, a afirmação “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 207-208),

denota a abertura de significados pessoais e sociais que se revelam por meio do corpo e das manifestações corporais.

Com efeito, a experiência sensível do corpo pode nos conduzir a uma sensação de totalidade, mas não seria completa se estivesse alheia aos processos socioculturais. Tal experiência de totalidade deve ultrapassar os discursos sobre o corpo que tendem a restringi-lo a um construtivismo nominalista, isto é, reduzir o corpo ao que se diz sobre ele (ORTEGA, 2008).

3.2 O corpo sob o olhar dos holofotes: Qual o sentido do corpo?

Já acentuamos que no mundo ocidental, ao longo do tempo, o conhecimento do corpo esteve relacionado com a representação mecânica e os postulados da lógica racional. Desse modo, Le Breton (2016) evidencia que as descobertas ópticas, o advento dos procedimentos modernos da observação científica, como, por exemplo, a fotografia, os raios x e a imaginária médica, contribuíram para a supervalorização da visão. Assim, o autor afirma que o sentido da visão, principalmente, tornou-se hegemônico, e a valorização da observação meticulosa do visível influenciou a forma de ver e pensar o olhar. Logo, a primazia da visão não revela somente o estabelecimento da observação objetiva, mas reflete o distanciamento progressivo do outro; um individualismo emergente que marca essa forma de conceber os sentidos.

Consequentemente, Ortega (2008) analisa que essa superioridade da visão científica repercute na medicina atestando que a tradição anatômica reconstrói o corpo a partir do modelo do cadáver, corpo objetivado e fragmentado, que foi submetido a novas técnicas de visualização, em que a visão representa objetividade e precisão. Dessa forma, a história da visualização médica do corpo testemunha o afastamento do tato e dos outros sentidos, no qual o privilégio da visão, em detrimento dos outros sentidos, constitui-se como um modelo de objetividade visual mecânica, que terá como efeito a anestesia da sensibilidade humana.

O mesmo autor ainda faz um paralelo da visão como órgão mais próximo da observação e experimentação científica, ao assemelhar o fenômeno contemporâneo da visualização do corpo no mundo virtual. Assim, ao elucidar que a cultura contemporânea traz à exposição pública do corpo, por meio das tecnologias digitais, a percepção, experiência e o trato com o corpo, modelam o olhar do observador e do objeto observado.

Corroborando esse pensamento, Pierre Levy (1999, p.17), em sua obra *Cibercultura*, faz referência à abertura de um novo espaço de comunicação, e traz como definição “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Logo, a relevância dessa citação está, com efeito, no uso das tecnologias de comunicação e virtualização, que fazem surgir novas formas de relações e convivência com o corpo na sociedade. A internet proporciona o acesso a informações que se multiplicam e aceleram constantemente, nas redes sociais, e apresenta-se como um exemplo que modificou o modo de ser, pensar e agir da sociedade.

Le Breton (2016, p.51) afirma que “as sociedades ocidentais reduzem o mundo às imagens, e fazem das mídias o principal vetor da vida cotidiana”. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, Ortega (2008, p.163) atesta que “as anatomias pós-modernas [...] colocam em questão o estatuto do Real corporal e oferecem a imagem do corpo como o próprio corpo, como a coisa em si, um corpo que é Real e virtual”. Ou seja, a imagem do corpo é exibida como cópia virtualizada, uma realidade dentro do mundo virtual que, contudo, se esgota em sua própria imagem. Dentre as atribuições desse corpo-imagem, está o fato de poder ser acessado, mas também modificado e descartado, em geral, no contexto de modificações que aspiram à perfeição imagético-estética. Portanto, é essa disposição essencial que domina a mídia das massas. Vive-se, praticamente, uma ditadura da beleza, em que o olhar objetivado sobre o corpo precisa obter o “corpo aceito”, ou “curtido” nas fotos.

Naomi Wolf (1992), em sua obra *O mito da beleza*, traz uma metáfora da Donzela de Ferro⁵ na contemporaneidade, ao denunciar a censura do corpo feminino, em que imagens são construídas e produzidas de forma imensurável, conforme o padrão de beleza estipulado pelo mercado de consumo, ou seja, o corpo torna-se refém de um sistema capitalista que faz ruir o físico e o psicológico do ser humano.

Atualmente, são intensas as buscas pelo ideal do corpo perfeito. Certamente, o corpo é alvo de uma cultura capitalista que visa a persuadir um consumismo de aceitabilidade social. Na base desse processo, o corpo é objeto de regulação e controle, por meio de práticas disciplinares, do culto à saúde, de dietas alimentares, exercícios físicos regulares e de tantas outras formas de manipular e governar o corpo, numa ênfase crescente aos diversos procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos.

Turner (2014) revela que no corpo transcorre uma imensa produção simbólica, reforçada por um sistema capitalista comercial que produz bens de consumo referenciados em um corpo estético. Trata-se, aqui, de entender que, nesse corpo, suas deformidades são

⁵ Naomi Wolf (1992, p.22) explicita que “a Donzela de Ferro original era um instrumento de tortura da Alemanha medieval, uma espécie de caixão com a forma de um corpo, que trazia pintados os membros e o rosto de uma jovem bela e sorridente. A pobre vítima era ali encerrada lentamente. Quando a tampa se fechava, a vítima ficava imobilizada e morria de inanição ou, de modo menos cruel, morria perfurada pelos espigões de ferro encravados na parte interna do caixão”.

estigmas, ao mesmo tempo em que suas perfeições são definidas culturalmente, e tornam-se alvo de desejos e admirações.

Nesse contexto, Moreira, Chaves e Simões (2017) mencionam o corpo da biotecnologia, que é submetido a cirurgias plásticas e a implantes de próteses. Corpo fabricado, que segue a lógica racional. Assim, o modelo do “corpo perfeito” continua sendo o mesmo; um corpo fragmentado e objetivado, corpo-objeto, isto é, corpo imperfeito que não se adéqua ao modelo estético vigente e precisa recorrer à busca frenética de dietas da moda e tratamentos estéticos, para assim esconder-se sutilmente, sem liberdade de expressão, dominado por um conjunto de técnicas; privado de sua dimensão subjetiva e em contradição consigo próprio.

Portanto, o mercado das técnicas de beleza, que cresce cada vez mais apoiado no desejo de consumo, apresenta-se em estreita relação com a sociedade consumidora de imagens. Nesse mundo imagético, o corpo é destacado como simulacro da pessoa, por meio do qual se avalia a qualidade da sua presença (LE BRETON, 2008), isto é, a imagem manipulável do corpo é colocada como realidade no lugar do sujeito e por meio dela são feitos julgamentos e classificações.

Dessa forma, na criação das imagens, não se dá a devida atenção às diferenças entre real e virtual, predominando a busca pela satisfação do desejo de perfeição ou pelas conquistas de “curtidas” nas redes sociais. É possível ver essa dependência aos modelos de beleza como uma prisão imobilizadora? O comportamento social que se evidencia, certamente, supõe a influência de padrões estéticos. Essa maneira de situar o corpo, cujo modelo se constrói no corpo virtual e “espetacularizado”, não representa uma ruptura com o corpo da tradição anátomo-fisiológica e reforça a negação do corpo real.

Assim, pode-se aludir à mencionada metáfora da Donzela de Ferro, do corpo encerrado em uma cápsula adornada. Na era pós-moderna, no entanto, não existem barreiras físicas, é um universo virtual sem fronteiras que, da mesma forma que permite a liberdade de ficção do real, também aprisiona. Nessa cultura ultra-estética da virtualidade, que rejeita marcas aparentes, predomina a busca desenfreada pelo irretocável modelo corporal; e a alucinação do corpo imagético não ofusca o vestígio⁶ do corpo real, o que, na verdade, contradiz a nossa essência.

⁶ De acordo com Vaz (2004, p. 59): “Memória e história se recolocam também no corpo. Sejam nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, sejam nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos. Questão fundamental se lembrarmos de que estamos numa civilização que despreza rastros, sobretudo se eles forem portadores de dor e de sofrimento. Civilização da novidade, do rejuvenescimento da cirurgia plástica”.

Nesse sentido, Nóbrega (2001, p. 8) percebe o agenciamento ou o uso do corpo sob égides diferentes, ora o corpo é instrumento de intervenções, mas também é construtor de muitos sentidos, haja vista que “a experiência humana supõe a experiência corpórea (presença e ausência; imanência e transcendência) e sua capacidade de percepção na compreensão e atuação sobre o mundo”.

Essa experiência corpórea, que compartilha a vivência do mundo, carrega a unidade entre o ser e o corpo e já está presente, nos envolve, por mais que a pulsão dualista de nossa cultura nos conduza a processos de negação dessa unidade e do corpo enquanto expressão da existência. Como nos diz Thérèse Bertherat (1977, p. 13-14):

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer e nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás, não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo o que não podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Sem nos determos sobre nossa forma, nosso corpo, apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelem as razões de nosso comportamento. E que tal se, através de nossas sensações, procurássemos as razões do próprio corpo?

Cabe enfatizar, então, qual o sentido do corpo? Percebemos que as reflexões aqui desenvolvidas reforçam que não se pode definir o ser humano somente pela cognição. Se concordarmos com uma compreensão de corpo como sujeito, em que a razão se encontra no próprio corpo, sendo o corpo muito mais do que o receptáculo da consciência, logo, é possível considerar que o conhecimento é incorporado, e que não é possível dissociá-lo da experiência vivida. E, ainda, problematizar o conhecimento do corpo, supõe redimensionar o ser que somos e a realidade corpórea.

Setenta (2008) nos fala do corpo como produtor de significados e sentidos, e não como receptáculo reprodutor de ações. Trata-se de um corpo de transformações, de inquietude, de permeabilidade, de investigação e reflexão crítica. Aqui, considera-se corpo em movimento e permanente comunicação, em que não existe resultado único nem último, mas um caráter provisório, que convida sempre a uma reflexão e revisão, dispondo-se sempre novas questões.

Quando se trata o corpo como produtor de sentidos, parte-se da premissa de que é preciso romper com a didática tecnicista de conteúdos padronizados, fragmentados e dissociados do corpo vivo. Dessa forma, é preciso abrir espaços de reflexão para entender outros significados do corpo, no sentido existencial, e vivenciar as descobertas do próprio corpo, num fluxo de troca entre o sujeito e o mundo.

Entendemos que a apropriação do conhecimento sobre o corpo é um vasto e complexo campo, sempre em processo de novas descobertas, que não pode deixar de ser atravessado por uma leitura de corpo em movimento, fundamentada a partir de questões ontológicas, éticas, lógicas, metodológicas e estéticas. É com atenção a esse contexto, que se faz sentir a intervenção da Educação Física como espaço de interpretação, discussão e análise sobre o corpo (NÓBREGA, 2001).

3.3 O Corpo e o saber sensível

A partir das reflexões sobre corpo e corporeidade, percebemos os desafios de recolocação da centralidade do corpo sensível e de como os processos educativos foram subtraídos do seu caráter de integralidade. Importante se faz, agora, aprofundar as tramas do sentir do corpo fenomenológico e discorrer sobre os contextos em que se opera o conhecimento perceptivo do corpo.

Cabe destacar que, no contexto histórico das ideias racionalistas que incidiram sobre o corpo, a determinação do cogito e sua lógica racional, como balizadora da compreensão do homem no mundo, confere um desprezo ao conhecimento sensível. Segundo Gonçalves (2012), essas correntes racionalistas influenciaram o pensamento ocidental, assim como o desenvolvimento da Ciência, tendo na Educação a consequência da divisão entre o Conhecimento Lógico e o Conhecimento Sensível.

Para tanto, Duarte (2000) afirma que o conhecimento lógico, que submete o corpo a análises na perspectiva mecanicista, nega a sabedoria do corpo. Assim, para além de reduzir o corpo a simplificações e esquemas corporais, o corpo detém um saber, que reside na carne⁷, em sua totalidade, o saber sensível.

Por isso, Merleau-Ponty (2013, p. 15) afirma que “meu corpo está preso no tecido do mundo [...] e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo”, nos levando a depreender dessa afirmação a originalidade da relação homem-mundo, na qual o corpo interpreta seu entorno e age sobre ele, e a experiência do sensível encontra-se intrínseca às significações com as quais o mundo é vivido.

Tal noção de carne significa que o corpo é o centro de uma trama sensorial que emana sua essência no mundo. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos

⁷ “O conceito de carne, em Merleau-Ponty, significa uma reflexão corporificada que se refere à natureza humana, à essência entre a matéria, a mente e o espírito, compreendendo essa relação dentro da reversibilidade, revelando a maleabilidade do humano, sua flexibilidade e abrangência” (NÓBREGA, 2010, p.66).

os seus sentidos (MERLEAU-PONTY, 2013). Por meio da dimensão do sensível, ou seja, a abertura ao mundo, é que se desenvolve a consciência de si, o corpo experimenta a sua existência no entrelaçar das ressonâncias sensoriais e perceptivas que se comunicam a todo instante.

Para elucidar esse saber sensível, Ortega (2008) atesta a dimensão visceral do inconsciente corporal, em que o interior do corpo nem sempre pode ser controlado pela consciência, ou, em outras palavras, esse corpo que temos e somos é, também, o sujeito da experiência e da ação, que conduz os movimentos e ações sem precisar constantemente de uma longa reflexão prévia.

Outro destaque, conferido ao saber sensível, pode ser encontrado em Laban (1978), que encontra na dança o corpo como espaço expressivo, em que cada gesto, por mais simples que pareça, sempre representa uma experiência vivenciada, e se presentifica no movimento corporal, criando significações e sentidos, no entrelaçar dos mecanismos internos do organismo com o meio, diluindo as fronteiras entre dentro e fora do corpo.

Percebemos, nessa afirmação, que Laban (1978) compreende esse fenômeno, de dentro e fora, não como oposição, mas numa relação de imbricamento, ou seja, um pertence ao outro, e reconhece a continuidade gradativa em constante transição, como é o movimento humano. É importante frisar que Merleau-Ponty refere-se a esse entrelaçamento como *quiasma*⁸, em outras palavras, o dentro e o fora articulados um ao outro, no sentido de ser interioridade e exterioridade, e se recusa a considerá-los como separados, mas fronteiras mutáveis.

Nessa abordagem, percepção e motricidade são formas de intencionalidade do corpo que revelam o sujeito sensível ao mundo, e a corporeidade como expressão do corpo vivo, perceptivo e em movimento, permitindo um relacionar-se entre interior e exterior. Para Caminha (2019), há uma indivisão primordial entre o corpo que sente e o mundo sensível, o que nos coloca diante de um entrelaçamento de sentidos, que não é mero fusionamento de elementos, mas abertura para a existência intercorporal.

Capra (1982), em sua obra *O ponto de mutação*, supera o paradigma cartesiano ao transcender a visão de um universo mecânico e estático. O autor cita ainda a pulsão do ritmo na dinâmica da vida, das diferentes formas como os organismos vivos interagem e comunicam-se entre si, como se fosse uma dança em perfeita sincronia, no entrelaçar dos

⁸ Merleau-Ponty desenvolve a noção de *quiasma* ao tentar pensar a identidade na diferença, a partir de termos aparentemente separados, tais como: *vidente e visível*, *signo e sentido*, *interior e exterior*, cada um dos quais só é ele mesmo sendo o outro (DUPOND, 2010).

movimentos rítmicos, numa experiência sensível com o universo inteiro. Nesse sentido, Le Breton (2016) ressalta como exemplo, a harmonia entre os amantes que vibram em uníssono, e, ao estarem em ressonância, em sincronia, designa abertura das fronteiras individuais sob a égide do universo e de sons que unem os homens.

Concordando com Nóbrega (2019), destaca-se que é por meio do corpo, como presença no mundo, de forma intencional, carregado de significados e sentidos, que as sensações e percepções são compreendidas em uma dinâmica de movimento. Portanto, essa compreensão do corpo como sujeito do movimento faz entender que a percepção e a motricidade compõem o mesmo fenômeno em que tudo se relaciona.

Nesse contexto, Caminha (2019) afirma que reconhecer esse saber sensível é ter consciência de que somos seres encarnados; que o corpo humano sabe, sente, percebe, vibra, ecoa e ressoa sentidos, sendo dotado de significações vitais entrelaçadas à motricidade, e, ao mesmo tempo, um instrumento de apreender o mundo. Assim, podemos inferir que a experiência vivida nos permite ver ou saborear o mundo, com as suas sonoridades, com os seus sabores e aromas, no qual o corpo sente o mundo enquanto sujeito perceptivo.

Sobre a base epistêmica da fenomenologia, em especial a partir do pensamento de Merleau-Ponty, Nóbrega (2005) destaca que a corporeidade funda-se no corpo em movimento, constituindo-se o espaço e o tempo relacionados à facticidade, história e cultura. A autora conclui que eleger a corporeidade, no âmbito da Educação Física, significa uma chave de compreensão para superar a dicotomia biológico-cultural, e, ao mesmo tempo, a significação da unidade do ser no mundo.

Nessa reflexão, ao vislumbrar a experiência sensível, citamos Montagu (1988), em seu livro *Tocar, o significado humano da pele*, quando utiliza a expressão “a mente da pele”. O autor faz uma análise da importância da experiência tátil, em que a pele, para além de um mero tegumento destinado a manter o esquema articulado ou as suas funções fisiológicas, é o ponto de contato entre os mundos interior e exterior; que o toque, como experiência sensível, não é somente físico, mas invólucro semântico que faz ecoar os movimentos do mundo e das experiências vividas.

O mesmo autor ainda traz um conceito sobre o *sistema háptico*, em que apresenta um olhar ampliado, ao discorrer sobre o corpo como algo complexo e fascinante. Em suas palavras, a seguinte definição:

O termo háptico é usado para descrever o sentido do tato em sua extensão mental, desencadeada diante da experiência total de se viver e agir no espaço. Nossa percepção do mundo visual, por exemplo, de fato mescla o

que já sentimos em associações passadas com o que já vimos ou com a cena a nossa frente. O sentido háptico é adquirido, pois se aplica a objetos que tenham sido tocados ou usados em manipulações. (MONTAGU, 1988, p.31).

O sentido háptico, portanto, desvela-se em um olhar mais sensível, um modo de percepção mais tátil do que visual, do qual, metaforicamente, emana o saber tocar com o olhar e o despertar para novas sensibilidades. Para Merleau-Ponty (2018), as experiências visuais e táteis formam uma experiência integral, feita a partir do próprio corpo, como unidade do corpo, ao mesmo tempo em que vê e toca, elucidando que não existe a separação sujeito-objeto.

Assim, ratificando essa reflexão, Capra (1982) explica que os aspectos fisiológicos da percepção não podem ser separados dos aspectos psicológicos da interpretação. Isso significa que o mundo interior e exterior está sempre interligado, ou seja, interagem e evoluem no funcionamento do organismo humano.

Desse modo, retomando a noção de quiasma, essa relação é feita por meio da reversibilidade da carne. Nota-se que essa reversibilidade entrelaça o mundo e o homem num processo de comunicação contínua; essa relação orgânica do sujeito e do mundo prolonga-se na extensão da existência, e o corpo torna-se uma trama de significações vividas que orienta no sentido harmônico.

Precisando ainda mais essa questão, Montagu (1988, p.19) evidencia que:

A linguagem dos sentidos, na qual podemos ser todos socializados, é capaz de ampliar nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos e de aprofundar nossa compreensão em relação a ele. Tocar é a principal dessas outras linguagens. As comunicações que transmitimos por meio do toque constituem o mais profundo meio de criar relacionamentos humanos, como fundamento da experiência.

Com efeito, ao retomar o pensamento de Montagu (1988), observa-se que a pele que reveste o corpo inteiro, o corpo que se habita, e que se torna elo com o mundo e com os outros, é sempre um corpo ancorado de sentidos. O autor ainda menciona o toque humano da pele, na relação entre mãe e filho, em que a pele é o filtro semântico e sensorial do bebê com o mundo.

Vale acrescentar, ainda nessa mesma perspectiva, que Anzieu (1989), em sua obra *O eu-pele*, explicita as experiências pelas quais o bebê passa, em contato com sua mãe, ainda no útero, e posteriormente, permite, metaforicamente, associá-los a uma única pele. Assim, a pele da mãe que toca o bebê e, do bebê que toca a mãe, ambas se tocam, e são tocadas. Essa

comunicação no contato com o outro ser e as sensações experimentadas conduzem a abertura para o mundo.

A partir do ponto de vista dos autores Montagu (1988) e Anzieu (1989), a percepção tátil é evidenciada e se expressa no tocar humano, e podemos nos aproximar do conceito de reversibilidade da carne de Merleau-Ponty, ou seja, tocado e tocante constituem uma relação significativa, em que ambos se tocam profundamente.

Em suma, podemos dizer que na discussão desses autores supracitados, ao exemplificarem um olhar sensível sobre a pele, verifica-se o abandono de centralizar a visão do corpo instrumental e a instauração da visão do corpo como sujeito, que se relaciona com o mundo, nessa interação íntima e indissolúvel entre ambas.

Le Breton (2016) mostra que o corpo se faz sujeito na reversibilidade do sentir. O corpo é o veículo do ser no mundo, portanto, inconcebível, sem a carne que forma a sua existência. Isso significa que essa carne é uma textura sensorial sempre engajada ao mundo e que entrelaça o movimento dos sentidos, comunicando e expandindo a percepção sensível sem cessar pela experiência acumulada, ou pela aprendizagem. Entretanto, essa comunicação atrelada aos sentidos, não é uma síntese permanente, mas uma dinâmica existencial que move um corpo humano em direção a outro. Ou seja, pela estesia do corpo, é possível apreender a experiência vivida em suas múltiplas significações.

Em referência à importância do saber sensível, Rubem Alves afirma que “educar tem a ver com a formação de uma pessoa, a educação da sensibilidade” (ALVES; ANTUNES, 2011, p.42). Nesse sentido, a partir do ponto de vista fenomenológico, pode-se acrescentar a contribuição de Duarte (2000), que aponta para o equívoco em privilegiar o inteligível ou o sensível, ou seja, entre o compreender racionalmente e o saber com o corpo. Assim, é necessário articular o desenvolvimento do saber sensível com a educação do intelecto na relação de complementaridade e reciprocidade, permitindo o equilíbrio em ambos os conhecimentos de acesso ao mundo.

4. CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, expõe-se uma articulação sobre o corpo e os princípios da formação integral como superação das concepções dualistas, enfatizando a importância da categoria dialógica como fortalecimento da integralidade e corporeidade. A partir desse diálogo, busca-se uma visão mais orgânica sobre a corporeidade no EMI na qual a Educação Física possa contribuir, por meio de sua didática, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que considere o corpo e seu campo perceptivo na construção do conhecimento integral.

Para isso, é preciso pensar a escola como espaço de saberes em movimento e o corpo como lócus da aprendizagem, abrindo, assim, espaço para outras experiências de produção de sentido. Assim, entende-se que a sensação e a percepção não são elementos inferiores à evidência racional e aos conceitos lógico-matemáticos, elementos esses imprescindíveis ao processo de conhecimento (NÓBREGA, 2010), de modo que o corpo, em vez de ser concebido apenas em seu aspecto fisiológico, possa ser assumido em todas as outras dimensões que compõem a vida do ser humano.

4.1 Educação Física no Ensino Médio Integrado: Dialogicidade e Corporeidade

Nessa reflexão, em que pensamos o uso do corpo e seu lugar nas práticas educativas, evidencia-se a redução da experiência do corpo em função do objetivismo cartesiano e como tem sido desconstruída historicamente a dimensão fenomenológica do sensível nos processos de conhecimento no ambiente escolar.

Tais visões restritivas não parecem ter por única causa um modo espontâneo de conceber dicotomicamente os saberes disciplinares na escola, mas sinalizam estar associadas à influência de uma perspectiva reducionista que “dentro da educação, significa indicar conhecimentos específicos e proporções específicas, desses mesmos conhecimentos, que são determinados como mais úteis, caracterizando a normatização da fragmentação do conhecimento” (SANTOS, 2016, p. 137). Tal fragmentação atende a uma funcionalidade subordinada a interesses econômicos e de mercado, cujos direcionamentos se refletem nas rotinas e estruturas que circundam o ambiente escolar.

A educação profissional brasileira, ao longo da história, em especial o Ensino Profissional, teve a sua trajetória marcada pela fragmentação e pelo dualismo estrutural. Trata-se de uma luta contra a separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica. A forte distinção entre a educação destinada à classe trabalhadora (profissionalizante) e aquela

voltada para a elite (propedêutica) que Kuenzer (1997) conceitua de dualidade estrutural, reflete uma amarga herança na organização do sistema educacional vigente, sentida, especialmente, no Ensino Médio.

Nesse sentido, as contradições da escola também se evidenciam, pois, se é verdade que a instituição contribui de alguma forma para a reprodução dos valores do poder dominante, também é nela que se gesta a resistência histórica à hegemonia do capital e se busca a superação dos dualismos que, ao longo do tempo, foram se incorporando aos processos pedagógicos.

Essa formação, que pensa a Educação Profissional e Tecnológica e o EMI como parte de um processo amplo de formação integral, é o desafio a ser construído e mantido. Seus fundamentos e pressupostos nos remetem à proposta socialista de Educação, tendo como categorias essenciais à escola unitária, a politécnica e a formação omnilateral (PONTES, 2012).

Dessa forma, ao considerar a formação humana integral, cuja centralidade é o sujeito, que não desconsidera nem a economia nem a técnica, mas vai além e busca conscientizar o sujeito da correlação de forças na sociedade em que está inserido (MOURA, 2014).

Assim, nessa perspectiva de concepção de Ensino Médio, já sinalizada em trabalhos anteriores, como o de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, a formação integral é parte indissociável de um projeto de emancipação humana; visão, inclusive, compartilhada pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), que cita como dimensões da formação omnilateral, o trabalho, a ciência e a cultura (BRASIL, 2007). Nas bases do Ensino Médio Integrado, portanto, residem os princípios omnilaterais e politécnicos de uma formação humana integral, cujo projeto se alinha a uma concepção de sujeito integral, não fragmentado, logo, condizente com a dimensão da corporeidade.

Sabemos que a constituição de um projeto de formação integral não passa ao largo dos saberes contidos na escola. Articular teoria e prática é uma exigência inerente a qualquer processo formativo e, nesse sentido, partindo do nosso lugar de análise, que é a Educação Física, busca-se, em sua epistemologia e na práxis de sua atuação, continuar a dialogar com outras áreas do conhecimento e cultivar relações que indiquem caminhos pedagógicos para a corporeidade no EMI.

Ao conceber a formação integral como uma necessidade inerente ao EMI, entende-se a importância da dimensão corporal no contexto da omnilateralidade. Assim, o corpo é o lugar dessa formação, pois, pela corporeidade, são superadas as dicotomias dos processos de aprendizagem na escola.

Para que a corporeidade seja entendida dentro de um amplo processo de formação no EMI, os conhecimentos que compõem os saberes escolares, e dos quais a Educação Física faz parte, necessitam interagir. Dessa forma, a dialogicidade deve ser o princípio norteador do agir da Educação Física no ambiente formativo, propiciando além da troca de valores pedagógicos entre diferentes disciplinas, o impulsionamento de ações, dando corpo às falas dialógicas e manifestando identidades que dialogam para além do próprio círculo de conhecimentos. De acordo com Freire (1985, p.44), “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Logo, a comunicação na escola deve ser uma comunicação construtiva, que abra espaço para a relação entre teoria e prática.

No pensamento de Freire (1985, p.44), também se destaca a dimensão do encontro que a dialogicidade proporciona, pois: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Entende-se, dessa forma, que a Educação Física pode construir pontes de diálogo, de aproximações entre os conceitos de sua prática e as bases do EMI, proporcionando encontros não apenas dos domínios do conhecimento, mas também da experiência do corpo que dança, movimenta-se e manifesta sua autonomia nas vivências da aprendizagem.

Nesse sentido, ao situar o agir da Educação Física no contexto do EMI, pensamos no diálogo de saberes que pode emergir dos estudos fenomenológicos que abordam a corporeidade. Importante destacar que, para além dos discursos sobre o corpo, os saberes específicos da Educação Física despontam na transversalidade dos processos educativos sem descuidar de suas especificidades. Nessa perspectiva, Betti (1994) afirma que esses saberes não se permitem alcançar pelo puro pensamento, pois provêm de um saber orgânico, possível somente com atividades corporais, não redutível a um discurso sobre corpo e movimento, mas possível de ser mediado em relação à consciência, por meio de linguagem e de signos, constituindo-se em um saber que pode conduzir o sujeito à autonomia, na vivência da cultura corporal.

A organicidade inerente à Educação Física encontra, assim, na corporeidade e dialogicidade, a práxis pedagógica capaz de articular a intencionalidade corporal com as concepções de formação integral ligadas às bases politécnicas e omnilaterais do EMI, fundamentais para um projeto de formação humana necessário e desafiador.

Ressalta-se, ainda, a importância da percepção, no sentido de uma incessante busca de realização corporal que a práxis pedagógica deve propiciar, aflorando a consciência questionadora de si e da realidade, na direção da afirmação de Merleau-Ponty, quando afirma que “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY,

2018, p. 16). Portanto, a partir da corporeidade, a Educação Física entende o sujeito como ser humano integral, corpo-sujeito perceptivo, dotado de movimento e intencionalidade.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados; a caracterização da pesquisa, o local, perfil dos participantes, os aspectos éticos e as técnicas de coleta e análise de dados. Serão descritas as práticas dos Círculos de Vivências Corporais (CVCs), ações desenvolvidas no contexto da pesquisa-ação.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, cuja concepção, segundo Minayo (2009), envolve um universo de significados; compreende os processos de subjetividade e relacional da realidade social, ou seja, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, considerando a relação entre o mundo e o sujeito.

Tendo em vista a interação objeto-pesquisador, o registro de dados e a interpretação das informações como elementos necessários à investigação, buscou-se compreender o fenômeno em questão não apenas com os instrumentos de planejamento e registro objetivo, mas também pela percepção dos diversos aspectos que envolvem o trabalho com grupos e discursos, pois, de acordo com Creswell (2007, p. 186), “a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada”, portanto, e as questões envolvidas passaram por um refinamento na perspectiva de compreensão do interesse investigativo.

Optamos pela pesquisa-ação, conceituada por Thiollent (2003, p. 14) como um tipo de pesquisa empírica que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A caracterização do método como pesquisa-ação evidencia o envolvimento das pessoas envolvidas na realidade escolar em questão – pesquisadora e grupo – que, no âmbito do tema investigado, atuam na realidade da pesquisa.

O planejamento da pesquisa-ação difere sensivelmente de outras elaborações metodológicas, pois envolve flexibilidade e ação dos pesquisadores e grupos interessados, tornando as fases da pesquisa determinadas pela dinâmica do relacionamento dos pesquisadores com a situação pesquisada (GIL, 2002). Assim, o percurso metodológico adquiriu importante caráter interacional, estruturado nas etapas pensadas e enriquecido pelas possibilidades de articulação entre teoria e prática, a exemplo das vivências corporais realizadas.

Nesse sentido, ressalta-se o caráter de intervenção pedagógica que a ação proposta possui no ambiente escolar, na medida em que assume a inserção na realidade estudada, elabora as reflexões do percurso metodológico à luz do referencial teórico, e promove a ação que favorece as transformações na vida dos sujeitos. A ação da pesquisa são os Círculos de Vivências Corporais, conjunto de encontros que combinou reflexão e estesia; teoria e prática; um conhecimento a partir da corporeidade, que buscou favorecer o saber crítico de si e do contexto no qual se está inserido.

Dessa forma, o trabalho realizado no âmbito da pesquisa coaduna-se ao perfil da pesquisa-ação pelo foco na construção do conhecimento e na possibilidade de transformação da realidade, visto que a natureza do conhecimento não prescinde do dinamismo da percepção nem do saber corporal.

5.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Estado do Ceará, na cidade de Fortaleza e teve como locus específico a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Presidente Roosevelt, da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará, localizada na Avenida Bezerra de Menezes, 435, no Bairro Farias Brito.

O Curso de Técnico em Estética é ofertado por sete EEEPs e dessas escolas, somente três o ofertam na capital do estado (CEARÁ, 2018).

A escolha por essa escola foi aleatória, dentre as três unidades situadas em Fortaleza. A escola está sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e oferta o EMI em tempo integral e oferece três cursos da área Técnica de Nível Médio: Edificações; Redes de Computadores; e Estética. O Curso Técnico em Estética, objeto deste estudo, enquadra-se no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNTC).

A escola possui estrutura física com diretoria, secretaria, sala de professores, refeitório, banheiros, salas de aulas climatizadas, auditório, laboratório de informática, laboratórios de cursos técnicos, biblioteca, sala de multimeios, sala de vídeo e uma quadra de esportes coberta.

5.3 Participantes da Pesquisa

Este estudo aglutina a participação de um docente e 40 discentes da turma do 2º Ano do EMI ao Curso em Estética, no qual estão matriculados 38 alunos do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os critérios de inclusão e exclusão abrangeram: (a) O professor que atua no 2º ano do Ensino Médio na disciplina de Educação Física, com, no mínimo, um ano de docência na escola; e (b) Alunos que aceitaram participar livremente, matriculados na escola, no mínimo, há um ano, e que se comprometeram com a pesquisa.

Destarte, foram excluídos discentes que optaram por não participar da pesquisa, os que foram transferidos ou desistiram de permanecer na escola; e alunos que não atendiam aos critérios de inclusão ora expostos.

5.4 Ética na Pesquisa

Este estudo foi realizado com base nas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e considerou todos os aspectos éticos relativos aos indivíduos que participaram desse estudo, observando, dessa forma, as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), pela Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Tais normas estabelecem os direitos e deveres de pesquisadores e pesquisados. Garantem a preservação do anonimato e asseguram a confidencialidade e a não utilização das informações da pesquisa em prejuízo das pessoas e de sua imagem.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética do IFCE, por meio da Plataforma Brasil. O deferimento ocorreu via Parecer n. 3.696.687 (Anexo B).

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices C e D), no qual constavam as informações acerca da justificativa, dos objetivos e procedimentos da pesquisa, e foi devidamente assinado pelos participantes e responsáveis, de forma espontânea e voluntária. Ainda foi encaminhado e assinado pelos participantes, em concordância com seus responsáveis, o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) (Apêndice B) em que constamos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

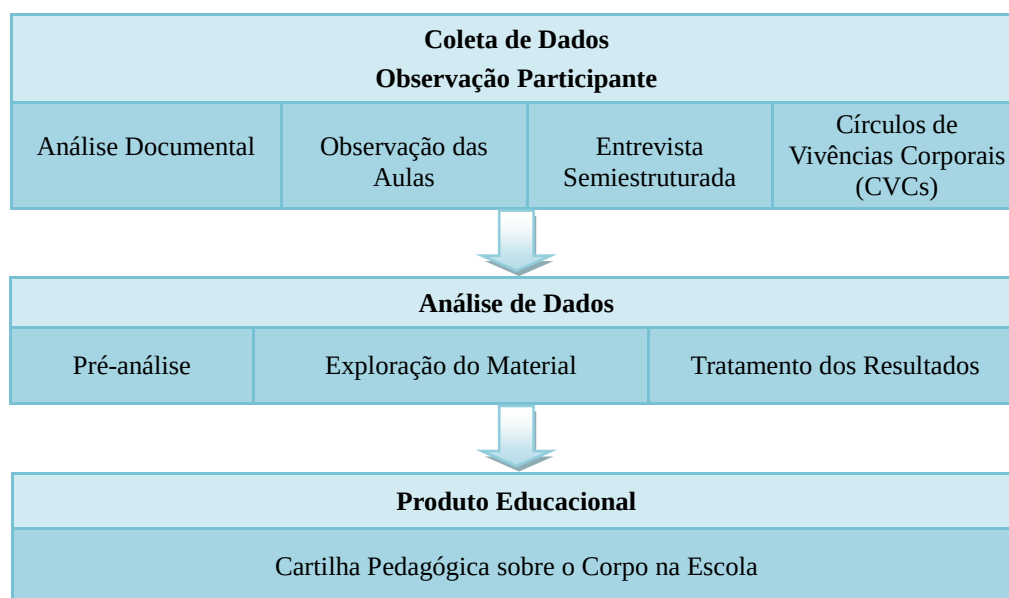
A partir da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a coleta de dados foi iniciada observando o calendário da escola e seguindo todas as recomendações éticas.

Destaca-se que os resultados deste estudo serão divulgados somente para fins acadêmicos/científicos, por meio da defesa pública de dissertação; publicação de artigos; e participação em eventos científicos, e que será mantido o anonimato dos participantes, bem como que a escola receberá a devolutiva do estudo pela pesquisadora.

5.5 Coleta de Dados

Nesta subseção, serão detalhadas as fases de coleta de dados efetivadas na pesquisa em campo, as quais integraram os registros observados, verbalizados e expressados no período compreendido entre 2 de outubro de 2019 e 27 de novembro de 2019. O detalhamento das fases de coleta e análise de dados consta na Figura 1.

Figura 1- Fluxograma da coleta e análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Antes de iniciar a coleta, foi mantido contato com o diretor da escola que assinou a Carta de Anuência com as informações necessárias acerca da justificativa, dos objetivos e procedimentos.

No primeiro momento, foi feita a Pesquisa Documental, da qual destacamos especialmente os Programas das Disciplinas do Curso Técnico em Estética cujo teor pedagógico foi objeto de análise visando a sua contextualização e a compreensão das temáticas de corpo e corporeidade constantes no programa curricular.

Importante ressaltar que os Programas das Disciplinas, documento elaborado pela SEDUC foi disponibilizado pela escola para referenciar o estudo documental que foi norteado pela abordagem do corpo na descrição das disciplinas do curso.

Utilizamos a técnica da observação participante que se mostrou adequada ao trabalho em virtude do contato direto com o fenômeno pesquisado e da relação face a face da pesquisadora com os sujeitos observados (MINAYO, 2009). Assim, concretizou-se a

compreensão de conceitos, a identificação de dificuldades, o registro de informações e a reflexão sobre os acontecimentos. A pesquisa de campo foi iniciada com a análise documental. A observação participante foi iniciada pelas aulas do professor de Educação Física (PEF), seguida das observações nas atividades das vivências corporais, sendo realizadas de forma descritiva e reflexiva (TRIVIÑOS, 2009).

De acordo com Triviños (2009), é possível identificar dois tipos de anotações de campo: As de natureza descritiva, que buscam a fidelidade nas descrições de comportamentos, ações e palavras próprios do sujeito e de seu ambiente sociocultural; e as de natureza reflexiva, cujo registro, guiado pelo processo de observação das atitudes, diálogos e circunstâncias, ocorre no sentido de anotar ideias e comentários, levantar questões ou hipóteses, ou rever determinados procedimentos metodológicos.

O contato inicial com os participantes deu-se no primeiro dia de observação da aula de Educação Física, ocorrido no dia 2 de outubro de 2019, e aconteceu na sala de aula convencional. Os sujeitos foram informados sobre a pesquisa em si e seus objetivos. Foram entregues o TCLE (Apêndices C e D) e o TAILE (Apêndice B).

Para Reis (2011, p.7), “A observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa”, mas é necessário levar em conta os contextos específicos e o uso de metodologias diversificadas e instrumentos apropriados. A observação participante é imprescindível para que a construção da pesquisa resulte no aprimoramento das relações entre teoria e prática.

Assim, realizamos a observação das aulas para conhecer a realidade dos participantes, com atenção aos aspectos pedagógicos, às interações e aos discursos dos alunos, e às elaborações advindas do trato com o corpo. Durante as vivências, observamos as participações e reações às práticas corporais, bem como as atitudes e concepções relacionadas à corporeidade. Assim, objetivamos a aproximação e estratégias de empatia com o grupo, registrando as observações no Diário de Campo.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que, para Triviños (2009, p. 146), é aquela que parte de certas premissas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa, oferecendo “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no dia 25 de outubro de 2019, e trataram das experiências dos participantes e suas interpretações no que diz respeito à corporeidade. Assim, foi destacado, para dar a entrevista, um subgrupo de cinco alunas da turma em

questão. A definição dessa amostra, realizada a partir de observação exploratória e consulta ao PEF da escola, justificou-se pela representatividade qualitativa. De acordo com Gil (2002, p.145) “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa”.

As entrevistas continham as seguintes perguntas norteadoras: “O que é o corpo para você?” e “Como o corpo é trabalhado na disciplina de Educação Física?” e “Como o corpo é trabalhado no curso Técnico de Estética?”.

Já com o PEF, as perguntas norteadoras foram: “O que é o corpo para você?”; “Qual o papel da Educação Física no Ensino Médio Integrado?” e “É possível fazer dialogar a disciplina de Educação Física com o Curso Técnico em Estética?”.

Esse contato com professor e alunos foi fundamental, não apenas como momento importante de interação na realidade dos sujeitos, mas também para colher informações que repercutiram no planejamento das ações subsequentes. As entrevistas foram registradas com um gravador digital e transcritas para compor os dados da pesquisa.

No conjunto de procedimentos para a coleta de dados deste estudo, a ação pedagógica ocupou uma posição central, pensada à semelhança de oficinas, mas estruturada com especificidades relacionadas à corporeidade, aconteceu no período de outubro/novembro de 2019. Sua designação marca um lugar perceptivo, pedagógico e semântico sob o nome de Círculos de Vivências Corporais (CVCs). O método abre-se à estesia do corpo e às categorias lúdicas, autônomas, perceptivas e dialógicas, vivenciadas nas práticas corporais de forma circular e participativa, detalhadas mais adiante na apresentação dos CVCs.

Ao final dos CVCs, em um momento avaliativo, os participantes foram estimulados a falar sobre as vivências e, dessa forma, obtivemos um *feedback* da ação pedagógica. Para essa técnica grupal, adotamos como referência as Metodologias Participativas, que, segundo Silva (2002, p.44):

Pressupõem o emprego de métodos e técnicas que possibilitem e facilitem aos integrantes de um grupo: vivenciar seus sentimentos, percepções sobre determinados fatos ou informações; refletir sobre eles; ressignificar seus conhecimentos e valores e perceber as possibilidades de mudanças.

Nessa perspectiva metodológica em que as estratégias avaliativas “são, em geral, utilizadas como fechamentos das sessões ou dos conjuntos de encontros” (SILVA, 2002, p.

60), uma avaliação dos CVCs manteve diálogo com a sequência de vivências e possibilitou que emergissem opiniões sobre o processo.

5.6 Construção dos Círculos de Vivências Corporais

A elaboração dos CVCs está ligada às reflexões conceituais, à experiência da observação participante e à interação com os sujeitos da pesquisa.

A concepção dos CVCs, como estratégia pedagógica, começou a ser delineada na análise dos Programas das Disciplinas do Curso Técnico em Estética e nas possibilidades de articulação desse curso aos saberes da disciplina de Educação Física. Contudo, no contexto da pesquisa-ação é que sua construção se efetivou, sobretudo após o processo de observação e de entrevistas, durante o qual foram incorporadas as contribuições do professor da disciplina de Educação Física acerca das condições e necessidades do grupo, assim como as contribuições dos alunos entrevistados que relataram as primeiras impressões que serviram de base para a reelaboração dos roteiros dos CVCs.

No decorrer do processo de observação, no qual foi apresentada ao professor a proposta do plano de ação, diversos aspectos foram considerados, a partir do contexto local, como o tempo das intervenções, a montagem de uma dinâmica de horários relacionados a outras disciplinas, que contou com a intermediação do professor; a identificação de dificuldades metodológicas da prática pedagógica, e um modelo de avaliação que permitisse a participação dos alunos.

Tendo em vista as primeiras reflexões sobre a realidade estudada, identificou-se a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas sobre o corpo que contribuíssem para um diálogo mais profícuo entre corpo e conhecimento, situando na corporeidade o meio de expressão por excelência dos saberes humanos.

As intervenções somaram seis encontros, e no sexto a abordagem avaliativa. Tiveram por objetivo proporcionar vivências relacionadas à consciência corporal e à promoção de reflexões sobre a corporeidade, de forma a valorizar a experiência perceptiva dos sujeitos envolvidos e enfatizar a importância do corpo no processo de aprendizagem.

Como fundamento teórico-metodológico, utilizamos categorias operativas que nortearam a ação das vivências e o desenvolvimento das metodologias participativas.

As categorias Ludicidade (LUCKESI, 2002); Autonomia (FREIRE, 1996); Percepção (MERLEAU-PONTY, 2018); Consciência Corporal (ALEXANDER, 1983); e Dialogicidade (FREIRE, 1985), foram previamente relacionadas à ação proposta, pois emergiram da

pesquisa e se confirmaram na observação, compondo-se como referenciais norteadores e corporalidades autônomas no transcorrer das vivências.

Sobre a Ludicidade, ressalta-se o potencial da atividade lúdica como fonte restauradora do equilíbrio. O conceito de ludicidade está ligado à noção de plenitude de uma experiência humana com o lúdico, atitude vivenciada por diversos participantes nos encontros que relataram uma significativa experiência corporal, sobretudo em virtude da entrega ao lúdico (LUCKESI, 2005).

A categoria Autonomia detém os seguintes princípios pedagógicos freireanos como: respeito aos saberes dos sujeitos; conscientização; e educação como forma de intervenção no mundo. Assim, ao proporcionar uma educação libertadora, no sentido de que os educandos se sintam sujeitos de seu pensar (FREIRE, 1970) e ao admitir que o caminho da emancipação passa pela compreensão de nossa existência corporal, pois “corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo”, buscamos o professor que valorize o saber e a motricidade dos participantes incorporando-os aos processos das vivências e contribuindo para uma atitude corporal que conduza à reflexão crítica de si e do mundo (FREIRE, 1985, p.51).

Prosseguimos com a categoria Percepção, com o intuito de recolocar a importância do corpo nos processos de aprendizagem, a partir da filosofia de Maurice Merleau-Ponty que trata, entre outros temas, do corpo como unidade expressiva e da percepção para além das sensações, pois “se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.278). Com efeito, a percepção entendida para além dos sentidos, constituiu-se como ponte de significados durante as vivências, possibilitando aos participantes delinearem suas próprias compreensões das práticas corporais.

Acerca da Consciência Corporal, recorremos à ideia de eutonia (tonicidade harmoniosamente equilibrada) desenvolvida por Gerda Alexander, no sentido de ajudar a “alcançar uma consciência mais profunda de sua realidade corporal e espiritual como uma verdadeira unidade” (ALEXANDER, 1983, p.9). Portanto, como categoria operativa por excelência, a consciência corporal pôde se evidenciar nos resultados de cada atividade, nos quais não ficaram indiferentes os participantes que relataram suas experiências de “consciência de si”.

Finalmente, com a categoria Dialogicidade reitera-se o caráter inter-relacional dos CVCs, reconhecendo a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, assumindo também as dimensões da ação e reflexão como elementos freireanos do diálogo construtivo. Caracterizou-se na comunicação entre os participantes, nas rodas de conversa ao

término de cada encontro, e no momento avaliativo, lugares afirmativos de suas identidades, presencialidades e falas (FREIRE, 1970).

Essas são as categorias operativas consideradas nos processos conceituais e práticos das vivências. Não foram tomadas isoladamente para aplicação nas vivências, mas articuladas em conjunto sem hierarquia de valor ou ordem de prevalência, pois emergiram ora como ponto de partida, ora como convergência das experiências corporais.

As experiências desenvolvidas nos CVCs ocorreram no contexto da observação participante e nas interações entre teoria e prática. Sua descrição segue no próximo item e a análise será explanada no capítulo que traz os resultados e as discussões.

5.7 Descrição dos Círculos de Vivências Corporais

Os CVCs foram realizados em uma dinâmica de encontros semanais com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio Integrado, com aproximadamente 37 alunos, e número variável de participantes em cada encontro. As vivências foram organizadas visando uma adesão gradual à consciência perceptiva do corpo-próprio, de maneira que se tornasse evidente a relação entre corporeidade, conhecimento e contexto de aprendizagem. Assim, buscou-se gradualmente essa consciência por meio dos processos já descritos no item 5.6.

5.7.1 Descrição do Círculo 1: Teia de Sentidos

A Primeira Intervenção desenvolveu-se com a Teia de Sentidos, durou aproximadamente uma hora e teve como objetivo conhecer as percepções de corpo e pele atribuídas pelo grupo. Em sala de aula, foi feito um círculo com as cadeiras e começamos com um breve alongamento do corpo para, em seguida, partirmos para as perguntas geradoras: “O que você se lembra de ter aprendido sobre o corpo?” e “O que você se lembra de ter aprendido sobre a pele?”. Ao mesmo tempo, um novelo de lã era passado aleatoriamente, formando uma grande teia na sala, à medida que o grupo expunha as suas percepções sobre as perguntas e a estrutura formada. Essa atividade foi fotografada e pode ser verificada na Figura 2.

Figura 2 - Teia de sentidos



Fonte: Arquivo pessoal da autora(2020).

A partir das respostas das participantes, discorremos sobre a relevância de perceber o corpo em sua dimensão plena, visando à integralidade do ser humano. Nesse aspecto, recordamos da inter-relação entre o ser e o mundo, temática contida na fundamentação teórica da pesquisa e aqui referenciada em Fritjof Capra (1982, p. 72):

O universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico.

Cabe aqui enfatizar que situamos o presente pensamento de Capra (1982) nessa intervenção, e fizemos breve reflexão sobre o nosso ser no mundo; a relação de interioridade e exterioridade; o corpo em suas diversas dimensões; a nossa integração a essa teia em que tudo se conecta e não é estático; em que estamos em movimento o tempo todo, como um corpo vivo.

O encontro foi finalizado com uma dança em grupo. Ainda sentados, prosseguimos ao ritmo de uma música para que todos se movimentassem.

5.7.2 Descrição do Círculo 2: Laboratório Sensorial

A Segunda Intervenção aconteceu na quadra esportiva, durante duas horas. O objetivo do encontro foi conhecer outras possibilidades do corpo, refletir sobre nossos saberes corporais,

por meio de um Laboratório Sensorial para que os participantes ampliassem a percepção de si e do meio circundante, através da experiência motora e da estesia.

Iniciamos descalços e em círculo; recordamos brevemente o encontro anterior e partimos para um alongamento de círculo mínimo e círculo máximo, sem soltar as mãos. Depois de muita descontração, foi solicitado que virassem e fizessem massagem nas costas um do outro, ao mesmo tempo em que foi feita a pergunta geradora: “Os olhos são as janelas da alma?”.

Em seguida, experimentamos um laboratório sensorial para que pudéssemos “sentir os sentidos”. Foi distribuída uma venda para cada participante e todos foram orientados a caminhar livremente pela quadra, por um tempo e foram convidados a se deitar. As instruções verbais estimulavam a escuta sensível do corpo, a propriocepção⁹, e como o corpo se organizava interior e exteriormente, no tempo e no espaço daquela experiência, na qual também havia a produção sonora por diversos objetos. Alguns corpos ergueram-se, em busca da origem dos estímulos sensoriais e, em seguida, todos foram convidados novamente a andar pela quadra; agora, sob diferentes texturas, aplicadas previamente no piso, como plástico bolha e colchonetes, conforme é possível conferir no registro fotográfico da Figura 3.

Figura 3 - Laboratório sensorial



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

⁹ Os proprioceptores são receptores sensoriais presentes nos músculos e tendões, capazes de monitorar continuamente a progressão de qualquer sequência de movimento e modificar o comportamento motor subsequente (Mc ARDLE, KATCH, KATCH, 2016).

Na sequência, foi pedido que localizassem, somente por meio do toque, as pessoas que estavam anteriormente à esquerda e à direita, no círculo inicial, para então retomar o círculo, retirar as vendas e ver se as posições estavam certas. Depois, formaram duplas¹⁰ frente a frente e recolocaram as vendas. Após um aperto de mão (direita com direita), foram orientados a dar três passos para trás, mantendo a posição e o sentido da mão para, após nova contagem até três, retornar ao aperto de mão original.

Em seguida, a mesma atividade foi feita trocando a mão pelo abraço. Ainda em duplas, foi pedido que apenas um tirasse a venda e criasse uma expressão corporal, ficando na posição de estátua para que o outro, vendado e por meio do tato, reproduzisse em si a mesma expressão corporal, invertendo depois as posições.

Por conseguinte, foi solicitado que todos tirassem as vendas e formassem um círculo. Foi feita, então, uma atividade rítmica, que consistia em três movimentos: palma para a direita e agachar; e palma para a esquerda, até encontrar um ritmo uníssono no círculo.

Concluimos com uma roda de conversa, em que foi retomada a pergunta geradora: “Os olhos são as janelas da alma?”.

5.7.3 Descrição do Círculo 3: Imagem Corporal

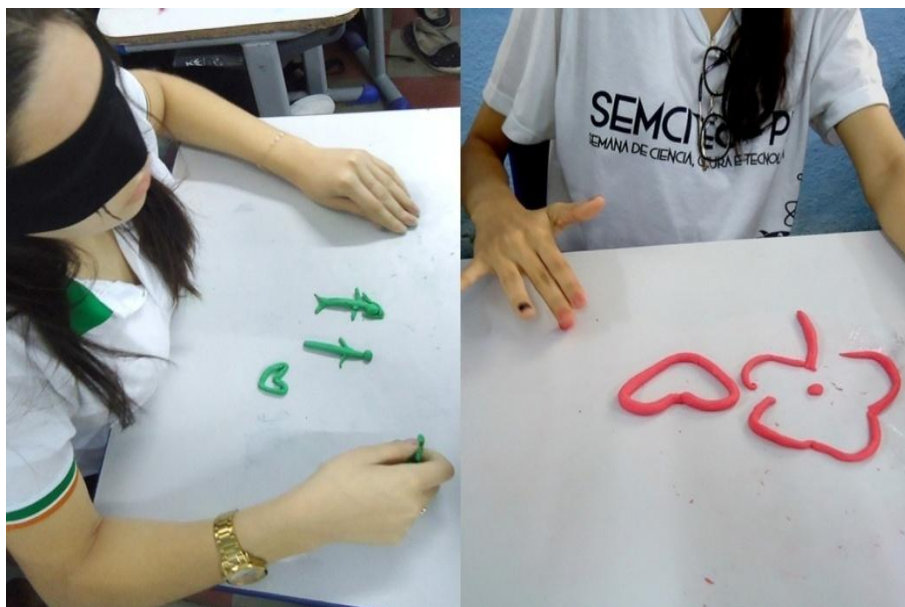
A Terceira Intervenção, que abordou a Imagem Corporal, aconteceu na sala de aula e teve uma hora de duração e foi iniciada com a formação em círculo de mesas e cadeiras. Fizemos breve referência ao encontro anterior, no qual o grupo teve elogiosa entrega às experiências. Assim, foram distribuídas vendas para cada participante e explicado que essa vivência teria como objetivo refletir, a partir do próprio corpo, as percepções de si e sensações, num processo de autoconhecimento e aceitação. Com todos vendados e sentados, foi colocada uma música instrumental e solicitada concentração, esclarecendo que receberiam em mãos massas de modelar¹¹ para manusearem criativamente. Importante destacar que a massinha foi distribuída aos participantes que estavam de olhos vendados, e solicitado que, naquele momento, pudessem apenas receber e sentir o elemento nas mãos, antes das

¹⁰ As atividades de formação de duplas com aperto de mão, abraço e palmas e agachamento foram baseadas na Oficina de Introdução ao Teatro do Oprimido, com Denizart Fazio e Dodi Leal. (Disponível em: <https://youtu.be/jZ1Zk2Py8G4>. Acesso em: 10 mar. 2020).

¹¹ O uso da massa de modelar, nesse CVC, foi inspirado, com adaptações, em uma das oficinas pedagógicas de Alves (2009), descrita na dissertação “Corporeidade: oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos”, PUC-MG.

instruções para a atividade. A interação livre com a massa, antecedendo a atividade principal, foi registrada conforme a Figura 4.

Figura 4 – Modelagem Livre



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após um tempo interagindo com a massa, receberam uma folha de papel em branco e foi solicitado que tirassem as vendas e pedido que modelassem uma parte do corpo de sua preferência e que no papel seria registrado por meio da escrita se existia alguma parte que não modelaria e o motivo. O momento de contato com a massinha em que os participantes realizaram a atividade de modelagem das partes do corpo está representado na Figura 5.

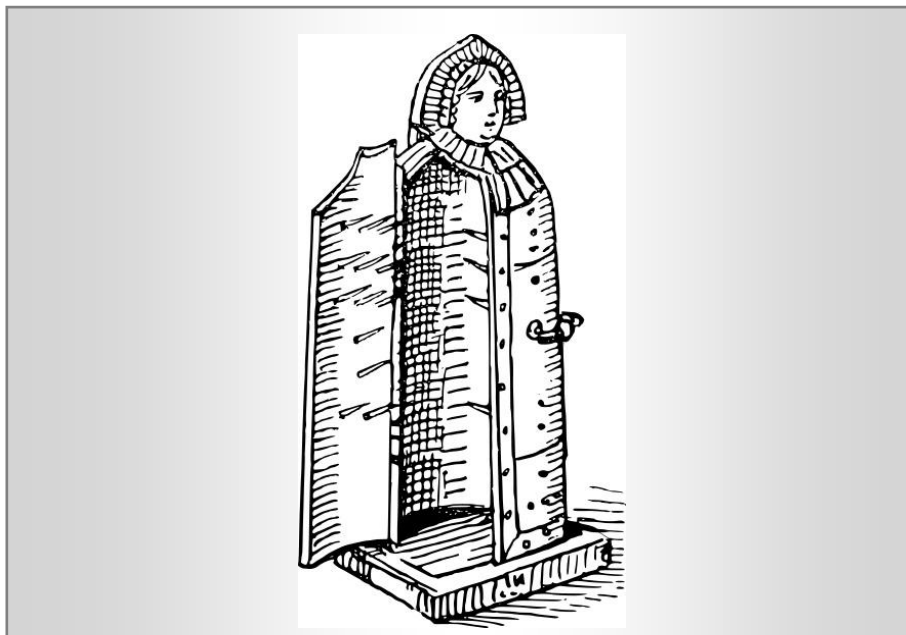
Figura 5 – Modelagem das partes do corpo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após compartilharem suas respostas, foi narrada a conhecida história como o mito da Donzela de Ferro que trata de um instrumento de tortura e enclausuramento a que eram submetidas às mulheres na Idade Média (Fig.6).

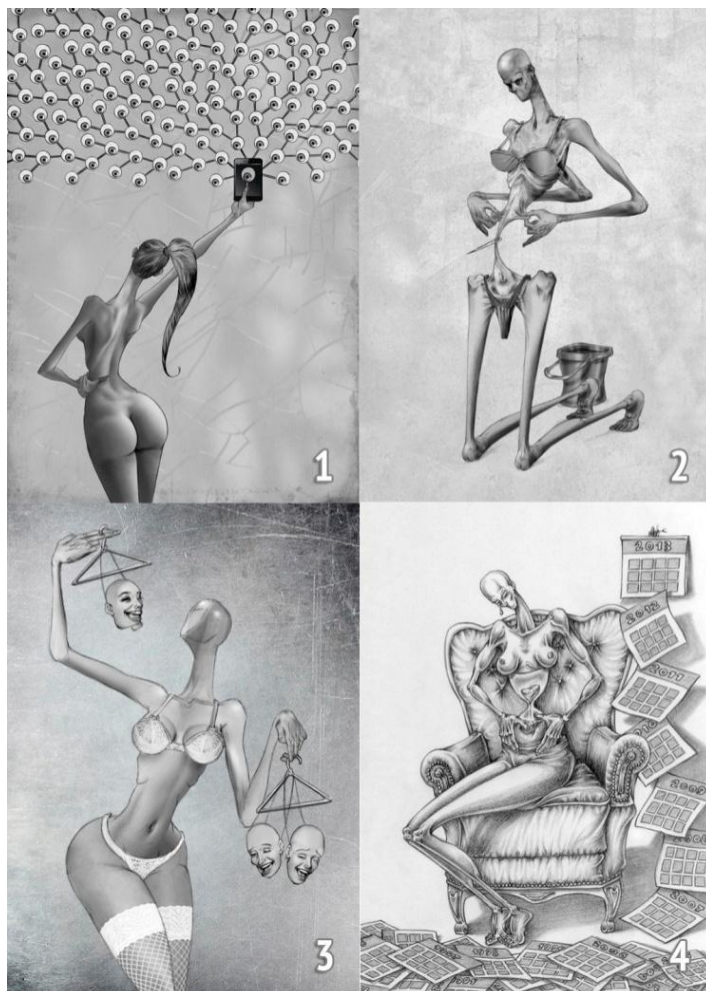
Figura 6 - Donzela de Ferro



Fonte: Dama de Ferro (2019).

Feita a pergunta geradora: “O que essa história tem a ver com os dias de hoje?”, em seguida, foram distribuídas imagens impressas com figuras de cunho crítico sobre padrões corporais. As quatro imagens da Figura 7 foram mostradas para que os participantes escolhessem e as comentassem de maneira livre.

Figura 7 - Ilustrações sobre o corpo na modernidade



Fonte: Margen (2019).

A roda de conversa, então, tratou das influências sobre nossa visão de corpo própria e sobre os padrões que aprisionam.

5.7.4 Descrição do Círculo 4: Controle e Liberdade

A Quarta Intervenção aconteceu na quadra, transcorreu com uma hora de duração e caracterizou-se por tratar de Controle e Liberdade. Iniciamos em círculo, de pés descalços e retomamos um pouco do conteúdo da terceira intervenção. Após essa lembrança, foi feito um alongamento de círculo mínimo e círculo máximo, explicando que, nessa vivência, experimentaríamos uma transição para a motricidade criativa.

Um espaço foi rigidamente delimitado na quadra para o grupo se movimentar, e os movimentos dos participantes foram controlados por uma sineta¹², de acordo com o procedimento: Ao som de um toque, o grupo teria que andar; dois toques, andar rápido; três toques parar; quatro toques, agachar; e, cinco toques, andar em câmera lenta. Antes da atividade, frisou-se que o grupo deveria sempre manter o contato visual. E assim, foi realizado, sucessivas e repetidas vezes, esse padrão de movimento condicionado à sineta.

Transcorrido um tempo, as expressões e a linguagem corporal denunciavam certo desconforto dos participantes, então, encerrou-se a atividade e o grupo foi chamado para o centro da quadra. Foi entregue um aparelho de fita (cf. Apêndice A do Produto Educacional) e o grupo teve todo o espaço da quadra para se movimentar, vivenciar suas expressões e criar movimentos. Nesse momento, colocamos músicas instrumentais, variando ao som de violino e violoncelo.

Ao fim da vivência, inseriu-se a aproximação das duas experiências distintas, com a realidade do grupo, a fim de construir uma postura reflexiva vinculada ao contexto social dos participantes. Iniciamos com a seguinte pergunta: Como vocês se sentiram nesses momentos de controle e liberdade?

Figura 8 - Interações com a fita



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

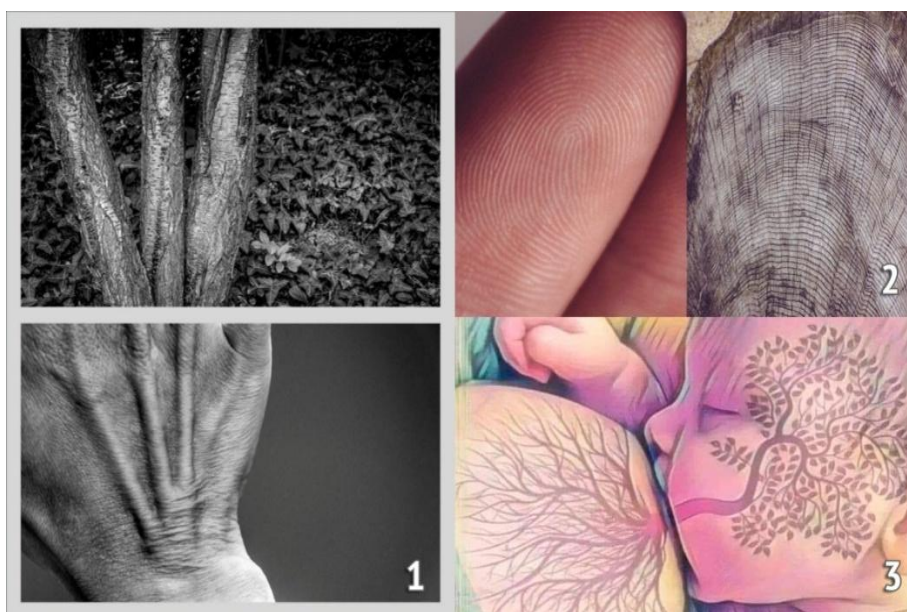
¹² A atividade do movimento controlado utilizando a sineta foi baseada no vídeo Exercícios de teatro/Jogos teatrais – Palmas ou sinos com obstáculos, do Canal do Youtube Viver de Teatro. (Disponível em: <https://youtu.be/LnMiQcApYjU>. Acesso em: 20 jan. 2019).

5.7.5 Descrição do Círculo 5: Percepções de Corpo e Pele

A Quinta Intervenção aconteceu na quadra, transcorrendo no tempo de duas horas. Foi proporcionada uma vivência sobre as Percepções e Corpo e Pele, dividida em três momentos inter-relacionados. No primeiro momento, refletimos sobre a Mente da Pele, para entender o corpo como unidade, em comunicação com o mundo e os outros. Previamente, as mesas foram dispostas em equipes com quatro cadeiras, em formação de meia-lua na quadra.

Em seguida, deviam localizar e observar as imagens na pasta. Eram imagens sobre o corpo em conexão com a natureza (Fig.9). Depois, foi feita uma pergunta motivadora: Que reflexão poderia ser feita sobre as imagens e sua relação com o corpo e a pele?

Figura 9 - Painel de imagens representando corpo e natureza



Fonte: 1. Brodowicz (2018); 2. Lepka (2018); 3. Trueactivist (2018).

No segundo momento, a temática foi a Máscara como Pele, vivência que tratou do reconhecimento das diferenças e da pele como identidade e pertencimento. Ainda nos grupos, os participantes receberam uma máscara de cartolina em branco, para que a colocassem em seus rostos e caminhassem livremente na quadra, apenas observando uns aos outros, sob o som de uma música (Fig.10).

Figura 10 - Caminhada com as máscaras em branco



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Em seguida, cada grupo recebeu diversos itens e enfeites para que decorassem suas máscaras, conforme a Figura 11.

Figura 11 - Pintura e enfeite das máscaras



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Após, foram orientados a caminhar livremente, usando suas máscaras personalizadas, e observando os outros, ao som da música. A atividade de caminhada livre com as máscaras enfeitadas artesanalmente foi registrada conforme a Figura 12. De volta aos grupos,

questionou-se: “Que reflexão poderia ser feita sobre a experiência dos rostos em branco e dos rostos coloridos?”.

Figura 12 - Caminhando com as máscaras enfeitadas



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Na sequência, cada participante retirou da pasta um envelope contendo tatuagens temporárias. Também foi distribuído um saquinho com chicletes que continham decalques de pele. Cada participante pode escolher uma ou mais tatuagens, conforme seu gosto pessoal, para que o colega fizesse a aplicação da arte temporária na pele, e, assim, sucessivamente (Fig.13). Nessa vivência, refletimos sobre tocar, o contato e cuidado com o outro, e como a pele tem uma história que também pode ser contada por marcas socioculturais.

Figura 13 - Atividade das tatuagens temporárias



Fonte: Arquivo da autora (2019).

O terceiro momento foi uma experiência relacionada à Tonicidade, Criação e ao Movimento, em que todos faziam atividades com elásticos. O registro dessa ação pode ser visto na Figura 14.

Figura 14 - Atividade com elásticos



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Essa vivência teve o objetivo de propiciar a descoberta de possibilidades criadoras e de considerar o ato intencional do corpo em movimento, assim como a percepção da elasticidade e a plasticidade da pele, visando à autonomia nesse processo criativo de posturas e formas à medida que o elástico era tensionado individual e coletivamente, como um fio condutor e propulsor na articulação dessa teia de sentidos.

5.7.6 A coleta do *Feedback*

O Último Encontro aconteceu em sala de aula, transcorrendo no tempo de duas horas, constituindo-se como o *feedback* dos CVCs e a avaliação da ação. A técnica utilizada pretendeu favorecer o pensamento crítico dos estudantes em relação às próprias experiências e ao processo de aprendizagem que envolveu a corporeidade. Dessa forma, as metodologias participativas mostraram-se pertinentes para a proposta de coleta de dados e de encaminhamentos avaliativos do grupo, possibilitando partilha de experiências e problematização da realidade dos estudantes, convergindo com a abordagem qualitativa da pesquisa, pois, como sugerem Minayo e Sanches (1993), esta é viabilizada por métodos que se adaptam ao contexto, e não por contextos que se ajustam ao método.

Com os participantes em formação de círculo, foi feita uma introdução sobre o percurso realizado e solicitado que o avaliassem. Nesse contexto, foi apresentado um vídeo de 3 minutos, com uma compilação dos cinco encontros, de forma que todos pudessem rever muitas práticas realizadas. Percebeu-se uma sensibilização generalizada, a partir das imagens do vídeo, com muitas pessoas emocionadas. Foi solicitado que compartilhassem suas experiências e para organizar esse processo avaliativo, foram encaminhadas, nesse momento, duas perguntas para orientar suas falas: (a) Diante das práticas vivenciadas, o que é o corpo para você? (b) Qual sua avaliação dos CVCs? Após muitos comentários em que expressaram experiências pessoais, mudanças de atitudes e percepções individuais e coletivas sobre o corpo, foi concluída a avaliação com um *feedback* favorável ao conjunto das práticas vivenciadas.

5.8 Análise dos Dados

Inicialmente, procedeu-se à análise documental para dar tratamento às informações contidas nos Programas de Disciplinas. O objetivo dessa análise, de acordo com Bardin (2016, p.61), “é dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por

intermédio de procedimentos de transformação”, entendendo-se tais procedimentos, no caso do presente estudo, como o recurso de categorização e suas etapas de inventário e classificação. Dessa forma, observaram-se os conteúdos a serem isolados (inventário) que, em seguida, foram organizados em temas (classificação), e geraram as categorias de análise.

A partir dos dados coletados, envolvendo as transcrições das entrevistas, dos CVCs, do encontro avaliativo e dos registros do Diário de Campo, o passo seguinte foi a organização e análise do material. Utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), definida como um conjunto de técnicas de análise que visam obter, por meios sistemáticos de descrição dos conteúdos, indicadores dos conhecimentos relacionados às condições de recepção das mensagens produzidas. Para a análise, adotamos as etapas do autor divididas em Pré-análise; Exploração do Material e Tratamento dos Resultados; e Interpretação.

Na Pré-análise, situamos a leitura geral do material. Assim, foi feita a primeira leitura da parte documental, com os respectivos indicadores de categorização. E ainda feita a revisão e preparação do material decorrente das observações. No caso das entrevistas semiestruturadas e das sessões dos CVCs, procedemos às transcrições do registro sonoro, de modo que os dados foram formalmente preparados para a fase seguinte.

Na Exploração do Material, fez-se o trabalho de codificação na análise documental dos Programas das Disciplinas do Curso Técnico em Estética, e organizou-se a parte categorial dos conteúdos programáticos. O texto das entrevistas e dos registros dos encontros foi estruturado em recortes, unidades e classificações, passou por nova análise, e deu origem às primeiras categorizações, que foram ordenadas tematicamente, visando auxiliar na compreensão dos discursos.

A terceira fase, designada de Tratamento dos Resultados e Interpretação, consistiu no entendimento dos conteúdos latentes e manifestos em todo o material, possibilitando análises comparativas, inferências e interpretações.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tratamento dos dados da pesquisa possibilitou análises que partiram dos Programas das Disciplinas, das entrevistas e da observação participante, cujo ponto alto foram os CVCs. À luz do referencial teórico, as análises conduziram às discussões e aos resultados a seguir apresentados.

6.1 Os Programas das Disciplinas do Curso Técnico em Estética

Com base nas primeiras informações estudadas e considerando a importância documental dos Programas das Disciplinas de Formação Profissional, buscamos elaborar algumas reflexões, tendo como objeto de estudo os Programas de Disciplinas do Curso Técnico em Estética. Vale ressaltar que não é foco da pesquisa a análise do curso em si, com sua estrutura curricular e práticas docentes associadas ao seu plano pedagógico. O lócus da pesquisa é a Educação Física como disciplina vinculada à educação profissional no Ensino Médio Integrado, destacando o Curso Técnico em Estética como um saber profissional articulado à Educação Física, sobretudo pela temática corporal em seu conteúdo programático de formação profissional. Desse modo, elegemos seus Programas das Disciplinas como representativo de um recorte pedagógico comum nas elaborações de cursos, e nos atemos à investigação dos programas sem extrapolar o registro documental.

O Curso Técnico em Estética situa-se no eixo tecnológico Ambiente e Saúde, conforme nomenclatura adotada para os cursos técnicos em oferta no Ensino Médio Integrado, incluindo outros eixos e cursos, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. Os componentes curriculares que compõem a parte da formação profissional para o curso, resultam em um programa adotado para as séries do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio e intitula-se: Anexo II – Programas das Disciplinas de Formação Profissional, direcionada ao Ensino Médio Integrado em Estética.

O objetivo da investigação documental, no primeiro momento, foi observar a ocorrência da palavra “corpo”, seu contexto de associação e a existência de termos que denotassem uma abordagem integradora do corpo. Tomamos como referência teórica o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio que, dentre outros temas, trata de um sentido, segundo o qual “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 40). Assim, o

corpo é expressão e lugar dessa formação humana integral, e sua abordagem pedagógica merece uma investigação, especialmente nos ambientes de aprendizagem que o têm como componente curricular.

Referenciamos também a análise em autores que se debruçaram sobre a relação corpo e educação, tais como Rabelo (2012), Nóbrega (2016), dentre outros, na linha de uma formação humana que articule teoria e prática, na qual a educação integral contemple processos pedagógicos que enfatizem a motricidade do aluno (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017), entendendo aqui a questão do movimento não como uma instância monopolizada pela disciplina de Educação Física, mas expressão do corpo-sujeito perceptivo e criador. Assim, diversos temas relacionados ao corpo podem ser trabalhados em diferentes práticas educativas e viabilizados nas mais variadas disciplinas (NÓBREGA, 2016), das quais os Cursos de Educação Profissional também fazem parte.

Constatamos a palavra “corpo” em dez ocorrências, nas 21 descrições das disciplinas do curso, desta forma: Título: duas; Ementa: duas; Conteúdos Programáticos: uma; Habilidades: quatro; e Competências: uma. A palavra ocorre ligada aos procedimentos e tratamentos estéticos, às funções corporais e alterações dermatológicas. Da mesma forma, as palavras “corporal” e corporais” (sete e seis ocorrências, respectivamente) surgem nas mesmas inter-relações. Entendemos que as ocorrências, por si, não constituem parâmetro exclusivo de aferição de importância temática, porém, sinalizam o grau de atenção ao tema, por isso consideramos a terminologia, e seu contexto, primeiro indicativo de expressão da relevância temática em um programa disciplinar.

Na análise geral das disciplinas, os destaques da observação são: a disciplina de Educação para o Autocuidado, que apresenta os conceitos de saúde física, mental e social, visando à manutenção da saúde e prevenção das doenças; e a disciplina de Atuação Estética em Terapias Complementares, que aborda técnicas de terapias complementares de algumas patologias e técnicas empregadas na busca constante pelos equilíbrios físico e mental, bem como uma harmonia entre saúde e bem-estar, segundo descrições do programa. Logo, essas duas disciplinas, embora não citem diretamente o corpo, traz, em sua descrição, um contexto mais amplo de saúde e trato corporal.

Esses destaques, contudo, não tornam significativas as abordagens sobre o corpo em um contexto de integralização, existentes nos programas de disciplinas. Mesmo considerando a prevalência de temas técnicos e biomédicos nessa matriz curricular, devido à proposta profissionalizante do curso, permanecem algumas lacunas acerca de temas que valorizem o corpo dentro de princípios da formação humana integral e das intercessões pedagógicas que a

corporeidade pode favorecer em diversos campos do conhecimento, inclusive, nos estudos estéticos do corpo.

Nessa relação entre o corpo e os processos educativos, a experiência corporal pode estar presente tanto nas expressões curriculares quanto nas práticas pedagógicas. Assim, é importante que haja uma proposição temática no programa curricular e uma abertura para a vivência corporal no espaço de aprendizagem, no sentido de “transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico” (RABELO, 2012, p.120). Dessa forma, busca-se a constituição de uma aprendizagem significativa e uma conscientização do espaço de nossas vivências, delineado com o nosso corpo, por meio de movimentos que expressam nossa corporeidade, e a educação integral como a ampliação das experiências de um saber incorporado (NÓBREGA, 2010).

Para fundamentar o estudo dos Programas das Disciplinas do curso em questão, procedemos também a uma investigação mais detida do conteúdo programático. Logo, adotamos o recurso de categorização proposto por Bardin (2016, p.147), que o define como “Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Dada a natureza do material textual em análise, e considerando a proposta de averiguar as correlações do conteúdo das disciplinas com a palavra corpo, optamos por um critério semântico para a categorização, no qual se estabelecem categorias temáticas, utilizando unidades de registro geradas a partir da interpretação de termos, frases e palavras presentes no conteúdo programático das disciplinas.

A categorização é um processo em duas etapas: inventário e classificação. No inventário, isolamos os conteúdos por disciplina, como elementos em unidades de registros. Na classificação, organizamos esses registros dentro de determinados temas. Para a criação das categorias, definimos a classificação *a posteriori*, ou seja, categorias não escolhidas previamente, mas como resultado da classificação cujos títulos surgiram no final da operação.

A matriz curricular do curso está distribuída em 17 disciplinas, que tratam de conteúdos relacionados à formação profissional em Estética no Ensino Médio Integrado. Após a leitura e análise dos conteúdos programáticos das disciplinas e sua classificação analítica, agregamos os elementos em seis categorias: Atuação Profissional; Segurança, Higiene e Saúde; Conhecimento dos Sistemas Corporais; Conhecimento Instrumental em Estética; Tratamento dos Distúrbios da Pele; e Intervenções Estéticas.

Na categoria Atuação Profissional, agregamos unidades de registro relativas à conduta e ética profissional; gestão de processos; e princípios relacionados à profissão, evidenciando o caráter gerencial desse grupo de conhecimentos.

Na segunda categoria, Segurança, Higiene e Saúde, agrupamos as unidades de registro relacionadas à prevenção de acidentes; segurança no trabalho; assepsia; epidemiologia; patologias da pele; conceitos de saúde e nutrição; e políticas de saúde, elementos constitutivos de um suporte instrumental para demandas práticas.

Na terceira categoria, Conhecimento dos Sistemas Corporais, as unidades agregadas têm relação com o conhecimento anatômico e fisiológico do corpo, funcionamento dos sistemas orgânicos, disfunções estético-corporais, temas objetivamente ligados a uma corporalidade biomédica.

Na quarta categoria, Conhecimento Instrumental em Estética, as unidades agrupadas diziam respeito a conhecimentos bioquímicos e biofísicos, formulação cosmética, matérias-primas e indústria cosmética, unidades que denotam um domínio instrumental de aplicabilidade seletiva.

Na quinta categoria, Tratamento dos Distúrbios da Pele, localizamos as unidades relacionadas à fisiologia e patologias específicas da face; alterações dermatológicas e sua avaliação; e distúrbios no couro cabeludo; temas que enfatizam as disfunções de pele e seus tratamentos.

Na sexta e última categoria, Intervenções Estéticas, as unidades de registro foram agrupadas em instrumentos e técnicas de maquiagem; terapias alternativas; depilação profissional; e tratamentos cosméticos de rejuvenescimento, unidades relacionadas à aplicabilidade dos conhecimentos estéticos sobre o corpo, com o auxílio dos instrumentos adequados.

Os dados da investigação revelam a objetividade dos conhecimentos necessários a um determinado modelo de cuidado e valorização corporal, ficando evidente o domínio instrumental no contexto de uma concepção de corpos anatômico e fisiológico. E, ainda, as menções aos termos corpo/corporal ocorrem associadas às técnicas instrumentais e aos tratamentos das disfunções fisiológicas.

Os programas de disciplinas não apenas atribuem um espaço relevante para o domínio instrumental sobre a fisiologia da pele, como também está construído sobre uma concepção anátomo-fisiológica de corpo como lugar das intervenções estéticas, estando ausente o registro significativo de outras dimensões que considerem o corpo de forma holística, em sua corporeidade.

Ressaltamos, ainda, que a educação integral não se constitui como unificação de atividades diversas com a junção das dimensões da vida do sujeito, mas se inscreve na compreensão do ser humano como corpo que vive suas experiências e assume as vivências escolares na medida em que elas têm significado para ele (GONCALVES-SILVA *et al.*, 2016), pois, dessa forma, o tempo integral de aprendizagem ganha a abrangência e especificidade que torna o tempo escolar significativo.

Foi identificado que a investigação dos Programas de Disciplinas trouxe alguns elementos comprobatórios da ênfase na funcionalidade orgânica do corpo, com vistas aos objetivos técnicos do curso, em detrimento de uma abordagem mais ampla do corpo humanizado. Nesse sentido, sugerimos que essa visão racional poderia ser complementada por uma abordagem mais holística, isto é, que considere a formação humana integral e a corporeidade como expressão da complexidade humana. Ressaltamos, ainda, a necessidade de incrementar a bibliografia do curso a partir de obras de cunho holístico e que apresentem concepções integradoras do corpo. A título apenas de sugestão, listamos as seguintes obras: *Eutonia: Um caminho para percepção corporal*, de Gerda Alexander (São Paulo, Martins Fontes, 1983); *Tocar o significado humano da pele*, de Ashley Montagu (São Paulo, Summus, 1988); e *Anatomia emocional: A estrutura da experiência*, de Stanley Keleman (São Paulo, Summus, 1992).

Por fim, acreditamos que uma visão mais significativa do corpo no mundo, revelada pelo sentido de corporeidade, bem como a valorização de temas que expressem as experiências existenciais do corpo por meio de atividades corporais, pode tornar mais completo os Programas das Disciplinas em questão.

6.2 As entrevistas

Com as entrevistas transcritas, passou-se à exploração do material. Nessa etapa, foi feita a codificação, que corresponde a um tratamento sistemático dos dados textuais por meio de recorte, classificação e agregação, no intuito de atingir uma representação do conteúdo (BARDIN, 2016).

De acordo com os objetivos da pesquisa, havia três eixos temáticos a serem abordados na entrevista: O Corpo; a Educação Física; e o Curso de Estética; dos quais foram geradas perguntas a serem direcionadas aos entrevistados. Inicialmente, os tipos das perguntas foram identificados, dado que algumas tratavam do mesmo tema. O procedimento de diferenciação dos conteúdos deu-se na leitura atenta do material, organizando-o em temas referenciais com

os seguintes nomes: Percepções do Corpo; O Corpo na Educação Física; e O Corpo no Curso de Estética.

Com base nos temas de referência, foram analisadas as respostas, identificando palavras ou termos que serviram de unidades de compreensão, que, de acordo com Bardin (2016), podem ter dimensões variáveis. Depois, foram destacados recortes das falas e constituídas categorias específicas, possibilitando em seguida categorias comuns a todas e, quando necessário, categorias individualizadas.

No caso da entrevista com o professor, seguiu-se o mesmo procedimento, com a diferença de que foi apenas acrescentado o tema Educação Física no Ensino Médio Integrado.

6.2.1 A entrevista com as alunas

A composição da amostra foi formada por participantes do sexo feminino, de uma turma constituída de maioria absoluta de meninas. Durante as entrevistas, foi possível observar alguns momentos de hesitação, evidenciando surpresa diante dos questionamentos principais como “O que é o corpo para você?”; “Como o corpo é tratado nas aulas de Educação Física?”; e “Como o corpo é tratado nas aulas do Curso de Estética?”. Para efeito desta análise, seguindo as recomendações éticas da pesquisa, optamos por representar as alunas por designações de A1, A2, A3, A4 e A5.

As informações a seguir apresentam a relação entre o conteúdo das entrevistas e as categorias, conforme Quadro 1 elaborado para o primeiro questionamento.

Quadro 1 - Categorias referenciais do tema “percepções de corpo”.

PERCEPÇÕES DE CORPO					
CATEGORIAS	PARTICIPANTES				
	A1	A2	A3	A4	A5
Estar bem com o próprio corpo	X				
Estrutura de órgãos				X	X
Corpo sagrado		X			
Lugar da emoção, do racional e da ação			X		

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria Estar Bem com o Próprio Corpo está pautada na fala de A1, ao ponderar que: *“O corpo é nosso alicerce, é um lugar que se você cuidar bem, ele vai estar bem”*. Seu discurso vincula esse bem-estar a uma aceitação do próprio corpo, pois *“é algo que define”* a pessoa. Nessa linha de análise, observamos que, para A1, é vital reconhecer a importância do corpo e sentir-se bem com ele, *“não importa se as pessoas criticam”*. É significativo, nesse relato, o destaque à aceitação do corpo em contraponto a modelos estéticos impositivos, enfatizando a busca pelo próprio caminho de bem-estar do corpo. Tal visão emancipa-se, no sentido de valorizar as próprias demandas, ainda que esteja circunscrita a um campo de narrativas em que concorrem padrões corporais, deixando em aberto outras concepções, para além da forma estética.

Outra percepção de corpo surge a partir dos discursos organizados na categoria Estrutura de Órgãos. Foi possível observar, nas respostas das entrevistadas, a confluência do discurso estruturante do corpo, conforme demonstram os recortes: *“Aquilo que é a carne e o osso”* (A2); *“É nossa estrutura, tudo o que a gente tem dentro, membros, ossos, carne, tudo.”* (A4); *“É um conjunto de órgãos e estruturas que podem compor o ser humano ou o animal”* (A5). Nessas falas, surge marcante a ideia de uma delimitação orgânica, visão que, segundo Ortega (2008), vincula-se *“à experiência do corpo objetivo, mensurável e fragmentado, na linha histórica das práticas anatômicas e médicas”*.

A visão do corpo formado por *“um conjunto de órgãos”* (A5) também atualiza a questão das vulnerabilidades que requerem cuidados. Explicita-se, dessa forma, a importância da estrutura orgânica que interliga as funções corporais, pois *“sem ela, a gente não teria como viver”* (A4). Essa estrutura também é passível de sacralização, conforme a fala de A2 na categoria Corpo sagrado, especificando que é: *“meu templo, por ser minha proteção e minhas escolhas que eu posso fazer”*, assumindo-se, pois, como local sagrado (*“templo”*) que pode ter um caráter de refúgio da individualidade em relação aos fatores externos, reforçado, segundo o discurso de A2, também como abrigo (*“proteção”*) ou escudo, que permite, na relação com o mundo, externar escolhas.

A quarta categoria sobre as percepções do corpo está intitulada Lugar da emoção, do racional e da ação, caracterizando o discurso de A3, que se refere ao corpo como um lugar: *“onde a gente mora”*. A concepção do corpo como morada evoca uma relação de intimidade e cuidado. Embora não se constate elaboração mais acentuada dessas expressões, o discurso registra um olhar interno mais emocional do que puramente orgânico. Assim, ao dizer sobre o corpo que *“é onde acontecem as nossas emoções... mental... o funcionamento [...] nosso corpo é nossa estadia”*, A3 insere em seu discurso um componente emocional que se aproxima da

sensibilidade; da razão que evoca os processos mentais; e da ação que caracteriza o movimento: “*é onde a gente se movimenta, faz as coisas*”.

Entretanto, os componentes da fala de A3 surgem elencados e sua associação é frágil, transparecendo um esforço em dar coesão aos elementos: “*o corpo é o nosso suporte físico [...] é um conjunto*”. Logo, percebe-se, nessa classe de percepção corporal, a ideia de corpo como receptáculo, deixando em aberto um desenvolvimento discursivo que considerasse a integração das sensibilidades. Nesse sentido, Le Breton (2016, p.7) afirma que o corpo “é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”, no qual convergem atividades perceptivas e corporeidades. Portanto, o corpo expressa uma relação que vai além do conjunto funcional ou do lugar onde ocorrem processos psicológicos; e se estende de forma relacional ao mundo.

De forma geral, as categorias relacionadas ao questionamento sobre a percepção corporal mostraram-se vinculadas a concepções funcionalistas do corpo. A visão de A1 estava voltada para o bem-estar e a problematização da imagem corporal; as outras três visões, de A2, A4 e A5, evidenciaram uma concepção sacralizada, orgânica e estrutural; e a última, de A3, aproximou o corpo a uma ideia de receptáculo dos sentimentos e potencialidades humanas.

Vale destacar que essas percepções são decorrentes de uma íntima relação histórica e social de cada indivíduo e que está claramente presente nos Programas de Disciplinas do Curso Técnico em Estética, no qual prevalece uma ênfase temática dos aspectos anátomo-fisiológicos do corpo, conforme análise documental.

O próximo tema analisado é O Corpo na Educação Física, que contém as categorias conforme elaboração contida no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias referenciais do tema O Corpo na Educação Física

O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA					
CATEGORIAS	PARTICIPANTES				
	A1	A2	A3	A4	A5
Anatomia, estímulo e esporte		X		X	X
Melhorar o funcionamento do corpo			X		
Aceitação do corpo e práticas esportivas	X				

Fonte: Elaborado pela autora.

No questionamento sobre como o corpo era tratado, ou trabalhado, nas aulas de Educação Física, a primeira categoria elaborada foi Anatomia, Estímulo e Esporte, cujas percepções compartilharam a visão de um corpo potencializado pela manutenção da saúde biofísica e pela prática esportiva. Nesse sentido, as aproximações com essa abordagem se revelaram nas falas: *“É a melhor aula porque mexe com o corpo, você é mais livre, mexe com esportes”* (A2); *“Não é só jogar, é saber como fazer, ter técnicas para jogar, alongar”* (A4); *“Eu pratico esportes que o professor passa, então, meu corpo é bem utilizado”* (A5).

Com efeito, de acordo com Darido (2012, p.38), “a compreensão de que o papel da Educação Física, na escola, consiste em ser o de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde é bastante aceita pelo imaginário social”, tornando a relação esporte/saúde mais dominante em determinados contextos pedagógicos. Essa relação perpassa pelas aulas de forma direta, como é possível ainda observar quando A4 esclarece que: *“Na parte teórica, a gente vê anatomia do corpo humano, formas de suplementos, qual o mais adequado para a pessoa que quer emagrecer ou criar mais massa corporal”*; e A5 complementa elencando os assuntos: *“Anatomia, anabolizantes e musculação”*. Contudo, a ênfase em esporte/saúde, no trato corporal durante as aulas, não nos autoriza a uniformizar uma determinada prática pedagógica sob esse enfoque, pois aspectos lúdicos e integrativos também compõem as aulas, conforme se vê na fala de A4, em que relata a experiência de *“jogos que estimulam nossa inteligência, melhoram nossa coordenação motora”*.

A segunda categoria foi nomeada de Melhorar o Funcionamento do Corpo, fundamentada na fala de A3 que declarou: *“Gosto de alongamentos, porque melhora o funcionamento e me deixa mais confortável”*. Nesse discurso, o trato corporal na Educação Física prossegue relacionado a um destaque esportivo e biológico, não despertando, contudo, a plena adesão de A3, que afirma: *“Eu não gosto muito de fazer os esportes, tenho um pouco de preguiça”*, embora assuma que goste de alongamentos. Sua percepção sobre o tratamento dado ao corpo, nas aulas, sugere ainda a valorização do conhecimento anatômico, ao mencionar: *“Tem os conteúdos que o professor passa, por exemplo, sistema muscular, sistema esquelético, suplementos”*, fazendo, assim, referência a outras concepções já analisadas que privilegiam os aspectos biofísicos.

Na terceira categoria, Aceitação do Corpo e Práticas Esportivas, A1 considerou a relação corporal na Educação Física sob enfoque fisiológico. Dessa forma, destacou a saúde alimentar e o esforço muscular: *“Trabalha muito a parte da alimentação, os esportes, futebol, vôlei e futsal”*. A preocupação com a forma corporal, aliada a práticas esportivas e de

manutenção da saúde, surgem como relevantes, na entrevista. O discurso da forma sugere um olhar para si, ainda que na perspectiva crítica a modelos estéticos corporais, pois, para A1, nas aulas, “*não existe esse negócio de padrão de beleza e a gente deve estar como a gente se sente bem mesmo*”. Logo, o discurso da aceitação corporal segue ao lado das boas práticas alimentares e esportivas, ambos incentivados no trato corporal das aulas de Educação Física.

As percepções relacionadas ao corpo, no contexto das aulas de Educação Física, remetem, de acordo com a análise, a uma concepção fisiológica do corpo. As entrevistas de A2, A4 e A5 são explícitas, na relevância da fisiologia corporal. A3 revelou não possuir predileção pela prática esportiva nas aulas, mas ressaltou que prefere alongamentos e fez um destaque ao conteúdo teórico que aborda a anatomia corporal. E, por fim, A1 combinou esses elementos em seu discurso, que destaca saúde, alimentação, esportes e acrescentou o elemento da autoimagem corporal, numa perspectiva de aceitação do próprio corpo como componentes enfatizados nas aulas.

Nos questionamentos relativos ao tema O Corpo no Curso de Estética, o Quadro 3 ordena e introduz a análise.

Quadro 3 - Categorias referenciais do tema O Corpo no Curso de Estética

O CORPO NO CURSO DE ESTÉTICA					
CATEGORIAS	PARTICIPANTES				
	A1	A2	A3	A4	A5
Trabalhar bem o corpo	X	X		X	X
Bem-estar físico e psicológico			X		

Fonte: elaborado pela autora.

No último tema das entrevistas, no qual foi abordado como o corpo é tratado no Curso de Estética, a primeira categoria foi nomeada Trabalhar Bem o Corpo, e A1 destaca o domínio do conhecimento técnico: “*A gente estuda anatomia, o nome de cada osso, cada estrutura do nosso corpo [...] é muito bem trabalhado*”; A2 aponta que a relação entre Educação Física e Curso de Estética, de acordo com critérios de uma significativa convergência programática, favorece sua predileção pelo Curso: “*Estética e Educação Física têm aulas de anatomia, então, me identifiquei, pois era a área que dava mais certo para o meu futuro*”; A4 enfatiza a importância pragmática de intervenções corporais como resposta a demandas de satisfação corporal: “*Na estética, a gente vê como pode melhorar o corpo para a pessoa se sentir bem*

[...], a gente vai ajudar ela melhorar aquilo que ela não está gostando, suavizar o que ela não gosta”; A5 reafirma o conhecimento de temas considerados fundamentais no Curso: “Na estética, a gente estuda muito sobre anatomia”. Nas quatro entrevistas, observou-se que o estudo da anatomia corporal não apenas compõe o conteúdo programático, mas também identifica uma determinada concepção de trato corporal, ao se referirem ao Curso de Estética.

Em uma ótica complementar ao conhecimento técnico, A3 converge para a categoria Bem-estar Físico e Psicológico, citando o bem-estar: “Na estética, a gente trabalha muito o corpo como bem-estar, de se sentir bem”. Nesse aspecto, destaca a “massagem” como melhoria da saúde para que a pessoa tenha “seus funcionamentos normais”, ressaltando que o trabalho deve ser não apenas “fisicamente”, mas “psicologicamente”, pois “às vezes, a pessoa ta muito estressada”. Nesse caso, o discurso adiciona algumas variações à abordagem técnica, sem aprofundar-se nos termos “bem-estar” ou “psicologicamente”, seguindo em uma percepção anátomo-fisiológica,

As entrevistas analisadas são formadas por concepções relacionadas à anatomia, fisiologia e modelagem corporal, com referências diretas ao aprendizado técnico da área. As percepções inerentes a essa categoria sinalizam o caráter finalístico do cuidado corporal, da saúde e da beleza, pois destacam o compromisso com o conhecimento anatômico e com os recursos de intervenção corporal, em sintonia com os padrões estéticos demandados na sociedade de consumo.

Tais percepções também evidenciam que o discurso da melhoria corporal presente na amostra das entrevistas está ligado ao contexto das aulas em que a temática corporal é abordada, bem como ao contexto dos Programas de Disciplinas do Curso Técnico em Estética.

Dessa forma, de acordo com as entrevistas, aquilo que é denominado corpo, e, por extensão, o conhecimento a ele associado, passa pelo viés anátomo-fisiológico e não pela unidade e experiência corporal. Compreende-se, nesse sentido, a influência de uma formação dualista e cartesiana nos espaços de aprendizagem escolar diretamente relacionado ao cotidiano das participantes da amostra, conforme se observou no estudo da parte documental e nas análises subseqüentes.

A análise central que emerge das concepções corporais da amostra, indica a necessidade da ampliação de tais conceitos em um trabalho pedagógico no qual a corporeidade esteja no centro das práticas corporais, considerando uma concepção de corporeidade na qual ela seja “um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível (NÓBREGA, 2010, p.35). Assim, vivências corporais

mais significativas poderiam contribuir para a elaboração de conceitos corporais mais aprofundados, abrindo possibilidades para uma experiência sensível de outro patamar, ao contrário de concepções baseadas no mero conhecimento das partes do corpo.

6.2.2 A entrevista com o professor

Na mesma linha de análise, a entrevista com o docente (P1) trouxe elementos complementares ao discurso dos alunos. O material foi ordenado nos seguintes temas e suas categorias, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Temas de referência e suas categorias na entrevista com o professor

CATEGORIAS AGREGADORAS		
PARTICIPANTE	TEMAS DE REFERÊNCIA	CATEGORIAS
P1	Percepções do corpo	Corpo como forma de expressão
	Educação Física no EMI	Importância do conhecimento dos limites corporais
	O corpo na Educação Física	Contato corporal
	Diálogos entre a Educação Física e o Curso de Estética	Cuidado corporal, anatomia e fisiologia

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Percepções do Corpo, a categoria resultante foi: Corpo como Forma de Expressão. A análise observou uma concepção em que o corpo é visto como forma de expressão. O núcleo de sentido, nesse caso, apresenta o corpo como instrumento de comunicação e como forma de expressão de sentimentos. O recorte que remete a essa concepção destaca que o corpo é *“um instrumento de comunicação que a gente tem, expressa os nossos sentimentos, o nosso estar [...], como a gente se sente [...]; é uma forma de expressão também, para gente expressar nossos sentimentos, expressar aquilo que está se passando na nossa cabeça”* (P1).

Ao situar o corpo nesse entendimento, PEF aproxima-se de uma relação perceptiva na qual o corpo-próprio, de acordo com Azevedo e Caminha (2015), é canal de expressão do ser no mundo e, por meio da expressividade corpórea, expõe gestualidades como significações do ser em seu entorno. Assim, o corpo é dotado de uma potência expressiva, comunicando a si próprio na intencionalidade da percepção. A ideia de corpo como expressão e comunicação,

para P1, aproxima-se desse espaço expressivo que habita o gesto do corpo-próprio, ainda que seu discurso não elabore com mais profundidade o movimento de expressão no corpo.

Na análise da unidade temática O Corpo na Educação Física, obteve-se a categoria Contato Corporal, para a qual convergiram aspectos de uma pedagogia corporal em torno da atividade física. Dessa forma, os aprendizados relacionados ao corpo, conforme se depreende da análise, ocorre no contexto do contato corporal, da prática esportiva e das atividades interdisciplinares. A esse respeito, no recorte discursivo aqui destacado, esclarece que “*a gente trabalha com atividades que vão fazer com que o aluno toque no corpo dele, toque no corpo do outro, com alongamento, às vezes na própria prática esportiva, sem levar em conta apenas o conhecimento técnico, que o aluno possa vivenciar; e assim eu busco trabalhar com eles esse conhecimento, embora bem limitado, mas um breve conhecimento das possibilidades do corpo*”. E complementa que “*a expressão corporal no teatro e dança será trabalhada agora nesse quarto bimestre*”.

A partir dessa unidade discursiva, é possível perceber um esforço em delinear uma prática pedagógica corporal, que poderia ser aproximada a uma cultura corporal de movimento¹³. Ressalte-se que o “*conhecimento das possibilidades do corpo*” é termo abrangente, mas as atividades que partem do “*toque*” são diretivas e ensejam uma potencialização dessas possibilidades e uma consciência intercorpórea.

Nesse sentido, a aula de Educação Física possibilitaria perceber a si e ao outro para além de uma relação puramente objetiva. Sobre a percepção que se estende de si para a vida em redor, Merleau-Ponty¹⁴ (2007, p. 225) afirma que “Não haveria outros para mim, nem outros espíritos, se eu não tivesse um corpo e se eles não tivessem um corpo pelo qual pudessem penetrar em meu campo, multiplicá-lo por dentro, e mostrar-se a mim expostos ao mesmo mundo, às voltas com o mesmo mundo que eu”. Portanto, no compartilhar do mundo, nossos “campos” se interpenetram e “percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu” (MERLEAU-PONTY, 2007, p.224). Os gestos, como o contato corporal, não são objetos externos à minha percepção, “são interiores ao meu campo e a meu mundo” (MERLEAU-PONTY, 2007, p.224).

Ao nos debruçarmos sobre o tema Educação Física no Ensino Médio Integrado, cuja categoria foi construída sob o título Importância do Conhecimento dos Limites Corporais,

¹³ Denominação ampla que pode incluir jogos, brincadeiras, esporte, ginástica, danças, artes marciais e práticas corporais, que possibilitem uma apropriação crítica da cultura contemporânea. A esse respeito, ver Betti, Zuliani (2002).

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

constatou-se a relevância do conhecimento associado à atividade física, em um contexto de crítica docente à estrutura escolar de ordenamento das disciplinas no currículo, de modo que a construção dos saberes relacionados à prática corporal, segundo relato do entrevistado, é comprometida por questões curriculares. Ressalata-se que, para conhecer os limites do corpo no âmbito pedagógico, faz-se necessário uma carga horária adequada.

Nesse sentido, PEF cita diretamente a insuficiência da carga horária como limitador do papel da Educação Física em um projeto de ensino integrado, enfatizando a necessidade de se ter mais tempo para desenvolver os conteúdos relacionados ao corpo. O entrevistado afirma que *“com a carga horária que a gente tem, infelizmente, o papel da Educação Física no Ensino Médio, seja integrado ou não, é um papel bem limitado”* (PEF).

Com efeito, a fala do professor reflete um aspecto do atual papel da Educação Física no Ensino Médio que, relacionado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi impactado no âmbito das últimas reformas, especialmente nos aspectos de alterações na LDB/1996 e em uma pretendida flexibilização do currículo, na qual se estabeleceu um conteúdo comum obrigatório de 60% da BNCC e os chamados itinerários formativos¹⁵ sobre os outros 40%, cuja oferta é condicionada à relevância para o contexto local e a disponibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Ocorre que, observada a parte obrigatória “comum”, cada estudante deverá optar por um itinerário, dentro da parte “diversificada” e, no caso da Educação Física, essa poderá se tornar “secundarizada perante outras disciplinas no currículo escolar, pois, diferentemente de português e matemática, não está claro em que momento dos três anos a Educação Física será obrigatória” (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p.49).

Não é preciso estabelecer, nesse momento, a forma do cumprimento dessas medidas em nível local, devido aos limites do recorte da presente pesquisa, entretanto, aludindo a esse quadro, reiteram-se alguns reflexos que já começam a ser sentidos na prática docente, conforme registrado na observação de PEF, quando afirma que *“em vista do que já nos foi passado, já nem sei se vou dar aula de Educação Física nas turmas de 3ºano”* (Diário de Campo).

Logo, a consequente redução da carga horária, a partir desse modelo curricular, poderá ocasionar uma desidratação dos conteúdos da disciplina com prejuízo às práticas pedagógicas da corporeidade. Haverá, ainda, que lidar com a imponderável designação classificatória

¹⁵ Configuram-se como itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 4º).

gestada no interior da Lei 13.415/2017, que converte Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia em “estudos e práticas”, da qual não se sabe ainda, conforme questionamento de Cruz e Silva (2019), os impactos e as repercussões que esses termos terão para a organização curricular, o que não assegura que sua inclusão dar-se-á no formato disciplinar semelhante ao que era conhecido.

Nessa conjuntura em que está situada a Educação Física, a fala do PEF sobre as dificuldades em cumprir determinados objetivos pedagógicos em relação às práticas corporais, torna-se pertinente, pois se insere em um contexto mais amplo, que se estende para além dos condicionantes locais da sala de aula. Assim, os conhecimentos e as práticas relacionadas à atividade corporal da realidade estudada, não estão separados do papel da Educação Física na escola, cuja relevância para o PEF *“deveria ser maior para que a gente possa trabalhar com o aluno as expressões corporais”*.

A seguir, alguns desses conhecimentos e práticas serão tratados segundo uma relação de proximidade entre as instâncias de aprendizagem que compõem o estudo, abordando a categoria analítica do último tema referencial da entrevista com o professor.

No tema Diálogos entre a Educação Física e o Curso de Estética, a categoria elaborada foi: Cuidado Corporal, Anatomia e Fisiologia, que reúne percepções sobre os conteúdos trabalhados entre as duas áreas e que compuseram as aulas de Educação Física. A análise constatou, a partir das interações entre as disciplinas relatadas pelo professor, a prevalência de uma abordagem fisiológica e anatômica no trato corporal. Aliada a essa temática, a imagem corporal sobressai como outro elemento de importância no conjunto dos conteúdos trabalhados, conforme o recorte da fala do PEF que, referindo-se aos alunos, observa: *“Precisam ter um conhecimento sobre o corpo, um conhecimento mais biológico e anatômico do corpo, sobre as partes do corpo, sobre os segmentos, sobre conhecer os músculos e também no conhecimento da autoaceitação da imagem corporal”* (PEF).

Dessa forma, essas impressões convergem com as falas dos discentes, estudadas anteriormente, sobre o corpo no Curso de Estética e fundamenta a categoria analítica que identificou, no discurso, o lugar dos conteúdos estéticos e anátomo-fisiológicos na Educação Física, complementados por esse outro recorte, no qual se ressalta que *“o curso de estética trabalha muito com essa visão e o cuidado com o corpo, e nesse aspecto a Educação Física faz esse diálogo”* (P1). E, ainda: *“Os conhecimentos de anatomia que são trabalhados lá no primeiro ano, sistema muscular, sistema esquelético, são conhecimentos que elas utilizam bastante no curso técnico”* (P1).

É possível observar, inicialmente, a objetividade com que os temas de caráter biológico são aqui assumidos; e os conteúdos do Curso de Estética são demandados, no contexto das aulas de Educação Física. Esse conjunto temático e as práticas corporais a ele relacionados sobressaem na análise e permitem inferir, das interações entre as áreas, a abordagem anátomo-fisiológica do corpo nela presente. Não esteve, no escopo de análise, o plano curricular específico da Educação Física, o que não invalida as observações e orientações da pesquisa, endereçadas à prática pedagógica das aulas dessa disciplina.

Assim, as ocorrências dos temas ligados à área da saúde, que, nas aulas de Educação Física, são relatadas e observadas, têm aparente destaque, e suscitaram na pesquisa algumas reflexões: a influência do discurso biomédico na prática docente; e a conformidade dos temas das aulas da Educação Física aos programas do Curso Técnico em Estética.

A constatação da influência das ciências biológicas na prática da Educação Física, no caso em questão, evidenciou-se pela ênfase fisiológica subjacente ao trato corporal. No diálogo entre a Educação Física e o Curso de Estética, em que prevaleceu o programa deste último, o discurso biomédico na história das influências da Educação Física¹⁶, certamente, contribuiu para a adesão a uma abordagem anátomo-fisiológica nas práticas corporais aqui estudadas.

Nesse sentido, persiste a herança do discurso especializado que descreve o corpo apartado das subjetividades (SOARES, 2012), vinculado a um contexto histórico não muito distante, em que a Educação Física buscava legitimidade pedagógica no apoio em instituições como a esportiva, a legislativa, a militar e a médica (BOSCATTO; DARIDO, 2017), o que evidencia a necessidade de ampliar a compreensão do corpo para além de um instrumento das práticas educativas, de um conjunto de órgãos ou objeto de programas de promoção da saúde ou lazer (NÓBREGA, 2005).

A atitude corpórea, plena das intencionalidades do ser, há que ser compreendida nessa intercorporeidade com os outros e com o mundo, na qual a percepção vai além do estímulo e resposta e a experiência do corpo torna-se criadora, de modo que é preciso incentivar tal experiência do corpo “como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (NÓBREGA, 2008, p.144).

Na relação de conformidade dos temas da Educação Física aos conteúdos do Curso de Estética ressaltam-se os aspectos da herança biomédica, anteriormente observados, somados a

¹⁶ Para saber mais sobre as origens higienistas na Educação Física, ver Soares (2012).

uma naturalização, constatada também nas entrevistas com as alunas, dos estudos anatômicos como identificadores da área de Educação Física. Note-se que essa associação foi visível nos relatos e nas práticas observadas, de modo que as aulas de Educação Física atendiam determinadas demandas do Curso Técnico em Estética.

De forma bastante prevalente, as entrevistas revelaram uma percepção de corpo marcada pela fisiologia humana, na qual os participantes compartilharam opiniões similares sobre o corpo, sobre as aulas de Educação Física e sobre o Curso de Estética, ocorrendo igualmente similaridades no discurso do professor sobre essa concepção corporal, na qual se revelou a ênfase no conhecimento anátomo-fisiológico e que também estão presentes relações histórico-culturais, e uma vinculação da Educação Física ao estudo anatômico do corpo.

O estudo categorial aqui delineado buscou elaborar uma reflexão sobre as falas dos entrevistados à luz do referencial teórico da pesquisa, destacando a necessidade de ampliar concepções de corpo ligadas à prática instrumental, ao seu entendimento como veículo de emoções e cognições.

6.3 Relato da Observação Participante

A seguir, será apresentado um relato, a partir do diário de campo, sobre as atividades dirigidas e livres desenvolvidas pelo PEF durante o período de observação participante. Optou-se por um formato de resumo descritivo comentado, considerando as quatro aulas observadas, sem a necessidade de impor uma divisão cronológica e assim evitar repetições.

Durante o processo de observação, percebemos que as aulas seguiam a mesma estrutura didático-pedagógica. Na parte inicial, acontecia o alongamento estático; depois, os jogos pré-desportivos; e, na parte final, o momento livre com esportes. Na quadra, aconteciam as aulas práticas, e as aulas teóricas, em sala de aula convencional, assim definidas pelo PEF. A quadra era coberta, as marcações esportivas estavam com as suas pinturas bem definidas; também era arejada, bem iluminada pela luz natural do sol e toda cercada por uma rede de proteção para a bola não sair da quadra. Uma divisão de cimento, por toda a lateral e extensão, cercava a quadra. Em uma lateral, essa divisão separava um espaço com mesas e cadeiras. Não havia arquibancadas, mas a divisão de cimento funcionava com essa finalidade.

Ao chegar à quadra, o PEF, atenciosamente, chamava o grupo para participar: “*Vamos lá meninas, alongar!*”. Então, rapidamente, o grupo formava um círculo, no centro da quadra, e iniciava os exercícios de alongamento. O professor explicava os exercícios de alongamento

tanto verbal como gestualmente. Demonstrava que queria a participação de todos nessa atividade, que se desenvolvia em clima descontraído, de sorrisos e bocejos, sob uma acolhedora manhã ensolarada. Nos primeiros momentos da aula, o grupo mantinha-se bem animado e todos participavam. Algumas alunas estavam mais à vontade, com roupas adequadas para a prática; algumas com os pés descalços; outras, de calça *jeans* e tênis.

Observou-se que o PEF sempre começava suas aulas com um breve alongamento, revelando a importância de preparar o corpo para a atividade. O professor deixava transparecer uma relação de afetuosidade e aproximação com o grupo. O seu falar e as suas expressões corporais transmitiam cuidado com a turma, que se mostrava receptiva; e postura docente que dialoga com uma concepção de afeto freireano, segundo a qual “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996, p.52). Destaca-se que uma relação de simpatia entre educador e educandos é importante para concretizar o trabalho docente, “sem a qual o processo de ensino-aprendizagem entrava” (GOMES-DA-SILVA, 2016, p.143), e que é preciso “dar atenção a todos os aprendizes, com coerência e consistência” para que um clima de confiança se estabeleça.

Em um segundo momento acontecia as atividades direcionadas por meio de jogos pré-desportivos. Assim, a exemplo, no Jogo do Bobinho, o professor solicitou que organizassem cinco grupos, com seis participantes, e propôs o seguinte jogo: Um ficaria no meio do círculo, o que estava no meio do círculo tentaria pegar a bola e o restante tentaria passar a bola com toques de vôlei, sem deixar o aluno que estava no centro pegar. Outro jogo direcionado foi a Rede Humana, em que o professor dividiu dois grupos como um time, em fila indiana, e outros dois grupos como um time oposto àquele, e colocou um grupo no meio para ser a rede humana. Se algum integrante da rede conseguisse pegar a bola, o grupo rede trocava de posição com o outro time e, nessa dinâmica, as posições eram trocadas.

Nesse processo, um aspecto significativo sobressaiu, que foi a preocupação do professor em envolver atividades lúdicas nos primeiros momentos da aula, por meio de jogos pré-desportivos, sem uma exigência ou técnica exacerbada para o rendimento no esporte. Nesses momentos, os alunos participavam ativamente. Nesse sentido, a forma como a aula é apresentada e introduzida influencia no nível de envolvimento e participação da turma, pois, de acordo com Gomes-da-Silva (2016, p.140): “No momento da explicação da atividade o professor revelará a empolgação com que a situação proposta é prazerosa e desafiadora. E isso atrairá a atenção dos aprendizes, pela empolgação com que a situação de movimento é apresentada”, evidenciando, assim, um aspecto motivacional importante.

No terceiro momento da aula, o professor deu a opção ao grupo de escolher o esporte, entre vôlei ou handebol e pedia que formassem times para jogar. Assim, um pequeno grupo de alunos se organizava e passava a jogar até o final da aula. A outra parte dispersava, com os participantes sentando-se na parte de cimento, enquanto outros ocupavam as cadeiras e ficavam conversando e manuseando o celular até o final da aula.

Nas aulas teóricas, em sala de aula, foram utilizados recursos expositivos, pincel, lousa e vídeos. Assim, ao começar a apresentar o conteúdo, o professor trabalhou o sistema muscular, com o assunto Contração Muscular. Fez indagações aos alunos, dentre elas: Qual a função da contração muscular? Esperou que os alunos respondessem, mas não obteve respostas. Uma aluna tentou responder, mas aparentemente tímida, ao escutar sons de risadas, não terminou a sua resposta. Ele passou um vídeo de cinco minutos sobre contração muscular. Em seguida, fez um breve resumo de como acontecia esse processo com ilustrações na lousa. Depois, perguntou à turma quais os nomes dos principais músculos dos membros inferiores.

As alunas, aos poucos, de maneira tímida, arriscavam-se a citar os nomes. Algumas confundiram as nomenclaturas dos músculos da perna com as de outras partes do corpo, o que gerou muitas risadas na sala. O professor, com um sorriso e um jeito bem leve de se expressar, ressaltou a importância de conhecer as partes anatômicas do corpo e as relacionava com o Curso Técnico em Estética.

De acordo com o registro da observação, o professor deu o seguinte exemplo: *“Imagine você na clínica de Estética e a fisioterapeuta pede para colocar o aparelho de corrente russa no tensor da fáscia lata e aí você a coloca no pescoço”* (Diário de Campo). Diante do exemplo citado, a reação da turma foi de riso e descontração.

Prosseguindo, ele explicou o que é contração muscular e chamou uma aluna à frente para uma demonstração. E, assim, demonstrava, por meio do corpo da aluna, a origem e a inserção de alguns músculos e articulações. Também solicitava alguns movimentos, por parte da aluna, e continuava perguntando à turma sobre contração muscular.

A experiência de observação dessas ações em sala trouxe à pesquisa algumas reflexões, como a divisão entre aulas teóricas e práticas e a influência da fragmentação do conhecimento. Sobre essa questão, é pertinente ressaltar o estudo realizado por Martins (2017), que aponta a dificuldade de PEFs em aproximar a teoria e a prática de ensino, e, muitas vezes, a prática pedagógica torna-se restrita somente a movimentar o corpo, sem uma articulação contextualizada e reflexiva que garanta a especificidade da Educação Física ao tratar a experiência corporal.

O acompanhamento das aulas revelou que os conteúdos conceituais estavam ligados aos temas do curso de estética, sendo também observado que a prática na quadra seguia o conhecimento procedimental, ou seja, execução de alongamentos, jogos pré-desportivos e esportes, sem estabelecer um movimento dialético entre teoria e prática, referenciado ou articulado com as aulas anteriores.

Para clarificar, nas aulas teóricas, observou-se que o PEF estabelece uma relação conceitual sobre o conhecimento corporal, evidenciando o corpo da aluna; explicando os conceitos de contração muscular e a nomenclatura dos principais músculos; enfatizando a importância desse conhecimento na prática de uma futura esteticista. No entanto, ao trabalhar o corpo, em sua disciplina, delineou uma reflexão com forte vinculação ao Curso Técnico em Estética.

A existência de algumas lacunas no decorrer das aulas em que prevaleceu a visão anatômica ao invés da visão abrangente do corpo pode ser compreendida no contexto mais amplo, no sentido de considerar a herança cartesiana na formação docente e na ausência de orientações pedagógicas voltadas para a Educação Física no EMI. De acordo com relato do PEF ao ser questionado sobre formação docente relacionada ao ensino médio integrado a educação profissional: “não houve uma formação específica sobre as bases do EMI”.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de políticas de formação docente continuada voltada para o EMI, fundamentadas nas bases politécnicas e omnilaterais, e práticas que considerem a corporeidade e a formação humana integral, além do esforço do professor de rever constantemente sua prática pedagógica.

Como assevera Freire (1996, p.43), “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer pensar e o pensar sobre o fazer”. Nesse contexto, enfatiza-se a necessidade de se refletir na ação, no intuito de proporcionar esse movimento dialético. Tal conclusão é válida para todo o contexto da observação participante, isto é, tanto para o professor como para a pesquisadora, uma vez que ambos lidam com os desafios da prática docente.

De acordo com Reis (2011, p.12), “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção”. O autor também enfatiza que esse é um contexto em que se tem contato com uma diversidade de abordagens e metodologias, além de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional, pois “a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança” (REIS, 2011, p.12), proporcionando uma construtiva reflexão sobre a prática.

A partir dessa possibilidade de se pensar a Educação Física como práxis, pretendemos tornar mais próxima a articulação entre os saberes dessa disciplina e a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem que devem perpassar pelo projeto educativo da escola, referenciado pelo sentido de totalidade advindo da corporeidade, tendo em vista, que um dos princípios do Ensino Médio Integrado é superar a fragmentação do saber.

6.4 Resultados dos Círculos de Vivências Corporais

Durante as vivências, sempre foram proporcionados momentos para os diálogos, como roda de conversa ou dinâmicas participativas. Logo, alguns registros surgem em contextos de análise diferenciados. Dessa forma, onde foi possível efetuar um registro mais extenso, seguiu-se uma parte com a descrição das falas dos participantes e sua análise, que, no caso do círculo 1, ainda exigiu a elaboração de categorias. A partir do círculo 2, a análise incorporou a observação da prática e as falas dos participantes, de forma conjunta. Ressalte-se que foram mantidas as designações por letras e números, em respeito ao anonimato.

6.4.1 Considerações sobre a Teia de Sentidos

Com a experiência da teia de sentidos, algumas reflexões surgiram para o entendimento da realidade estudada, considerando as reações das participantes e aspectos da corporeidade. Isso significa estar aberto à dinâmica perceptiva, indo além de uma compreensão intelectual dos processos corporais, pois a percepção do mundo não se esgota na ordenação lógica dos dados sensíveis, mas implicam atribuir sentidos no centro do emaranhamento onde corpo e movimento se expressa nas vivências da sensibilidade humana (NÓBREGA, 2016).

Nesse contato com as realidades sensíveis, não é o intelecto ou a fisiologia dos sentidos que determinam hierarquicamente as interações do Ser, como se *ver* fosse uma operação apenas do intelecto, mas, como afirma Merleau-Ponty (2013, p.68): “A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser [...]. Nesse circuito não há nenhuma ruptura, impossível dizer que aqui termina a natureza e começa o homem ou a expressão”, logo, temos o entrelaçamento do visível e invisível.

Nesse sentido, as expressões corporais sinalizaram muito mais do que o movimento apreensível pela visão. Nóbrega (2016, p.190), em referência à Merleau-Ponty, explana as ligações secretas que testemunham o enigma da visibilidade, da linguagem e do pensamento,

presente no corpo. O corpo, a um só tempo, é vidente e visível, não estando refém de uma operação de causalidade, mas abrindo-se a uma relação de expressão, configurando “um sistema de trocas sensíveis: táteis, visuais, sonoras, uma fórmula carnal da presença do corpo e do mundo”.

A partir dessa compreensão, aos poucos, a teia, no emaranhar dos corpos em movimento, se fez no ato de rever antigos conceitos e novas descobertas, e, assim, as diversas maneiras de falar do corpo passam pelo olhar dessas falas de cena em cena, de fio em fio, que se tecem e vão nutrindo da compreensão de que as subjetividades são coletivas e tecidas por singularidades. Quando se entende a complexidade dos organismos que interagem e comunicam-se juntos, cria-se uma teia de sentidos. Essa teia é que reveste os corpos e desvela o nosso ser no mundo.

O registro desse CVC possibilitou organizar as falas da pergunta sobre o corpo nas categorias: Cuidado e Bem-Estar; Sagrado; e Anatomia e Sistema de Órgãos; assim como permitiu ordenar as falas da pergunta sobre a pele na categoria Fisiologia.

A pergunta, “O que você se lembra de ter aprendido sobre o corpo?” gerou a categoria: Cuidado e Bem-Estar, a partir das falas: “*Sem padrão. É se sentir bem*” (A1); “*Eu acho que o nosso corpo para algumas pessoas ainda não está bom, de certa forma, muitas pessoas não entendem*” (A8); “*Cuidados que a gente aprende sobre o corpo. A gente aprende a dar mais valor a ele. Tipo cuidar da pele, que é o maior órgão do corpo humano, cuidar da limpeza*” (A11); “*Sobre o toque que a gente treina muito nas práticas de corporal*” (A12); “*Uma coisa que eu lembro, logo na infância, é a higiene que temos que ter com o nosso corpo. O banho é a higienização do corpo*” (A14); “*Eu acho que o corpo é uma coisa que se você não tiver bem consigo a sua visão do mundo, do universo, tudo muda. Porque se você não está bem com o seu próprio lar não tem como você estar bem com as coisas ao redor*” (A16); “*Você tem que cuidar da sua higiene pessoal, para você se sentir bem do jeito que é, cuidar do corpo*” (A22); “*Meu corpo minhas regras*” (A26).

No conjunto das falas nessa categoria, transparece a noção de cuidado e bem-estar associada a procedimentos de manutenção da saúde físico-emocional e a aceitação corporal. Da mesma forma, a higiene, como representação do cuidado, é citada como inerente ao “*se sentir bem*” (A22). Ao verificar a participação de A1, que vincula sua experiência de aprendizagem sobre o corpo a uma crítica a padrões corporais e a valorização do “*se sentir bem*”, reitera-se sua fala sobre o tema, visto que na entrevista manifestou posição similar, conforme estudo elaborado e apresentado no item 6.2.1.

Outros posicionamentos orientam-se a um bem-estar relativo, ao mencionar de forma intuitiva que o corpo, para algumas pessoas, “*ainda não está bom*” (A8), sugerindo, com certa dubiedade, uma possível insatisfação por não alcançar um ideal de corpo ou por não atingir um nível adequado de cuidado corporal; também sugerindo uma relação direta, ao vincular a aceitação de si e da autoimagem a um bem-estar, do contrário “*não tem como você estar bem*” (A16). Da mesma forma, as falas sobre o cuidado agrupam-se ao expressarem-se sobre: a valorização do corpo ao “*cuidar da pele*”, pois “*é o maior órgão do corpo humano*” (A11); as situações de proximidade que se utilizam do “*toque*” durante as “*práticas de corporal*” (A12); a observação sobre “*higiene pessoal*” (A22) destacando que “*o banho é a higienização do corpo*” (A14); a delimitação do próprio conhecimento corporal na repetição de fórmulas que deem conta, no âmbito individual e sem maior elaboração, do cuidado com corpo a exemplo de “*meu corpo, minhas regras*” (A26).

As falas apresentaram-se relacionadas, especialmente, no cuidado físico-emocional e na aceitação do próprio corpo. É visível, nesse caso, a relação entre esses dois conceitos, nos quais os procedimentos estéticos e de higiene são determinantes para o bem-estar. Nesse sentido, em referência aos saberes biomédicos, que orientam a “*indústria do corpo*”, Kehl (2004, p.175) afirma que “*o cuidado de si volta-se para a produção da aparência*”. Além disso, o cuidado corporal surge como um valor em si mesmo, além de condição para a satisfação pessoal físico-emocional.

A seguir, a categoria Sagrado revela, sobre as falas das participantes, mais um conjunto de posicionamentos. “*O corpo é meu templo*” (A2); “*Entendo que o corpo é o nosso bem mais precioso e que a gente precisa entender cada vez mais*” (A7); “*Meu corpo é morada do Espírito Santo, só isso*” (A1); “*Nosso corpo é nosso lar*” (A20).

A associação do corpo ao sagrado ou a um lugar revestido de sacralidade é um tipo de ilustração para um conceito corporal já presente em outras reflexões, neste trabalho, a exemplo da análise da entrevista semiestruturada (item 6.2.1). Aqui, essa associação torna-se evidente: ao assumir, de acordo com A2, participante que já seguiu anteriormente essa linha em sua entrevista, que “*o corpo é meu templo*”; ao somar-se um caráter religioso na afirmação de que “*meu corpo é morada do Espírito Santo*” (A1); ao entender o conceito de corpo como “*bem mais precioso*” (A7), numa aproximação com a sacralidade e o mistério da vida; na definição do corpo como “*nosso lar*” (A20), cuja comparação remete à intimidade e proteção.

As falas, nessa categoria, buscam ancorar-se nas abstrações religiosas e no senso comum. A dificuldade em falar do corpo revela uma dificuldade de expressar opiniões e uma dificuldade em partir do próprio conhecimento corporal para falar de si e do mundo. Apesar

de essas comunicações negligenciarem um saber corporal integrador, também revelam que o corpo é o refúgio do sujeito e a experiência de realidade possível, modelada segundo a expectativa da sociedade moderna.

Nesse sentido, Ortega (2008, p.61) pondera que o “desarraigamento social e a ausência de vínculos simbólicos e rituais coletivos conduzem o indivíduo a se retrair sobre si e fazer de seu corpo um universo em miniatura, uma verdade sobre si e um sentimento de realidade, que a sociedade não consegue mais lhe fornecer”, revelando, de outro modo, que a cultura da intervenção corporal busca atender, de alguma forma, essa carência por definições seguras de identidade e do próprio lugar no mundo.

Na categoria *Anatomia e Sistema de Órgãos*, será apresentada uma abordagem distinta ao entendimento religioso, na qual se concentraram percepções do corpo com ênfase no aspecto físico. Uma vez que já foi objeto de observações anteriores, essas relações serão consideradas pontualmente para evitar repetições. As falas a seguir apresentam ênfase nos aspectos fisiológicos sobre o corpo, como, por exemplo, a identificação de uma visão funcionalista: “A gente aprende sobre a estrutura do corpo, para que ele serve. Eu acho que isso é o primeiro entendimento que a gente tem sobre ele” (A2). Ideia também alinhada a uma compreensão orgânica:

As reações que o corpo tem. Cada corpo é diferente e reage de uma forma diferente. Se a gente comer uma comida saudável todos os dias, se alimentar bem todos os dias, o nosso corpo vai reagir de uma forma melhor do que se a gente comesse em fastfood e comidas gordurosas (A4).

Outro conjunto de falas indica ênfase na anatomia: “Anatomia, as mãos, os pés, o corpo é isso” (A5); “O sistema linfático que tem os líquidos do corpo e a gente precisa desacumular de alguns lugares” (A6); “Nosso sistema circulatório, sistema nervoso, nossos órgãos e as funções que eles têm pra gente” (A9); “Músculos, sistema esquelético, vasos sanguíneos, vasos linfáticos e capilares, órgãos” (A10); “A pele é o nosso maior órgão” (A15); “Anatomia e sistemas” (A19); “Eu acho a anatomia muito importante. A anatomia dos músculos e dos ossos, memorizados, tudo” (A24). Registra-se também uma visão de sistema:

Quando falo de corpo eu me lembro de sistemas, sistemas circulatórios, sistema nervoso, mas aí abrange tanto o conhecimento por dentro como por fora. Por dentro, os sistemas, órgãos. O respeito ao nosso corpo, o tabu que ainda tem em relação a padrão de corpo (A23).

Algumas outras falas destacam reações corporais: *“A mente e o corpo estão interligados; tipo o que atinge o psicológico atinge o corpo”* (A25); *“Algo que a gente sente pode interferir em todo o nosso corpo. Se eu estiver com dor pode afetar outra região do corpo e assim interferir em todo o andamento do nosso corpo”* (A27). *“O corpo é carne”* (A28).

As falas relacionadas à categoria Anatomia e Sistema de Órgãos agregaram as manifestações das participantes sobre o entendimento corporal, sendo possível averiguar, também de um ponto de vista numérico, que a abordagem com ênfase nos aspectos físicos prevaleceu. Tal predominância nas comunicações registradas nessa primeira vivência marcou um ponto de partida do grupo que assinalaria o processo de uma visão restrita para uma visão ampliada do corpo.

As manifestações de A5, A15, A19, A24 e A28 são diretas em assumir a compreensão anatômica. A5, por exemplo, já havia externado opinião equivalente na entrevista, tendo aqui reiterado de maneira alinhada o mesmo parecer, ao referir-se ao seu entendimento do corpo como *“anatomia, mãos e pés”*, seguindo na mesma sintonia com as participantes antes citadas, as quais apresentaram concepções como *“anatomia e sistemas”* (A19) e *“o corpo é carne”* (A28).

Outras participantes expuseram suas opiniões em uma linha funcionalista, em que o corpo é a expressão de um sistema de órgãos. A2 e A4 já tinham expressado falas associadas à categoria Estrutura de Órgãos, na entrevista, reiterando aqui o alinhamento. Manifestações como *“sistema linfático”* (A6), *“sistema nervoso”* (A9), *“músculos”* (A10) e *“sistema circulatório”* (A23), são representativos do conjunto das comunicações nessa categoria.

O aprendizado relacionado ao corpo, marcado por um entendimento como sistema de órgãos, também se alinhou a princípios de interligação anatômica e sistêmica, como nas falas que relatam: *“O que atinge o psicológico, atinge o corpo”* (A25); e ainda: *“Se eu estiver com dor pode afetar outra região do corpo e assim interferir em todo o andamento do nosso corpo”* (A27). De um modo abrangente, essa categoria mostrou-se representativa, por alinhar a maioria dos registros orais sobre o tema, evidenciando a influência da visão cartesiana sobre o corpo.

Verifica-se que a preponderância dos modelos anatômicos sobre as concepções de corpo, aqui expressas, são características das visões dos sujeitos marcadas por forte influência cientificista. Nesse sentido, afirmam Medeiros, Nóbrega e Mendes (2011, p.7) que a Anatomia, enquanto técnica reveladora do interior do corpo deve ser compreendida “como possibilidade de conhecimento e não como modelo único”.

É notório que o conhecimento anatômico possibilitou, ao longo da história, novas relações com o corpo. Os impactos desse conhecimento interno, no qual a fragmentação corporal foi o meio de compreensão do todo, se fizeram sentir em todas as áreas, especialmente nos processos de ensino e aprendizagem, em que o corpo é tema de estudo ou prática. Nesse estado de conhecimento, em que ainda é sentida a força das concepções clássicas sobre corpo, abre-se também extensa área de possibilidades para a incursão de novas abordagens e vivências corporais que possibilitem novos horizontes.

Ao prosseguir com a participação do grupo, propondo o questionamento: “O que você se lembra de ter aprendido sobre a pele?”, chegou-se à categoria Fisiologia, tendo por base as seguintes falas: “*Alongamento*” (A2); “*A pele pode ser espessa, fina, muito fina*” (A4); “*É o maior órgão do corpo humano*” (A15); “*Tem a derme e a epiderme*” (A24); “*Tem quatro tipos diferentes de pele: a mista, a oleosa, a normal e a seca*” (A23); “*Alterações dermatológicas da pele, comedão, acne*” (A10); “*A pele pode variar na quantidade de melanina*” (A11).

Na questão final, relacionada a essa primeira vivência, ainda ligada ao corpo, indagou-se dos participantes parecer sobre a pele, tendo sido registrado um conjunto de compreensões que conduziram à categoria Fisiologia. Dessa forma, cumpre-se um alinhamento com as interpretações sobre o que foi relatado a respeito do aprendizado do corpo, relacionado à anatomia.

Manifestações como: “*A pele pode ser espessa*” (A4); “*É o maior órgão do corpo humano*” (A15); e “*Pode variar na quantidade de melanina*” (A11), são representativas do caráter fisiológico que molda a compreensão das participantes no que concerne ao seu aprendizado sobre a pele.

A primeira observação que deriva das falas antes citadas é sobre a influência do discurso biológico, apresentado como via preferencial para o entendimento da pele. Ressalta a tendência de explicar a pele como elemento cujo significado e sua função se descreve fora de uma integração corporal, isto é, separada do corpo. Há uma mesma lógica que perpassa pela compreensão do corpo como estrutura anatômica e pela compreensão da pele como órgão funcional.

Nesse sentido, Le Breton (2008, p. 18) afirma que “Os anatomistas antes de Descartes e da filosofia mecanicista fundam um dualismo que é central na modernidade e não apenas na medicina, aquele que distingue, por um lado, o homem, por outro seu corpo”. Portanto, é a abordagem integrativa do corpo que possibilita o entendimento para além do funcionalismo corporal; entendimento que se distingue do dualismo, herança cartesiana.

A segunda observação diz respeito à escolha conceitual nos discursos. Considerando o contexto no qual ocorreram as manifestações, como vivência inicial de um novo olhar sobre o corpo, a cadeia de respostas mostrou-se de tal forma arraigada a conceitos estabelecidos que se tornou esclarecedora quanto à proposição pedagógica que deveria nortear a ideia de corpo, no caso, também a ideia de pele. Esse aspecto, da ação inicial em campo que contribui para a construção da pesquisa, confirmou-se na análise das falas das participantes. O outro aspecto, do conteúdo das falas que revelaram o grau de inserção do discurso fisiológico, orienta a segunda observação dessa análise.

Com relação às falas das participantes, seu alinhamento conceitual a categorias fisiológicas revela que a influência biomédica se naturalizou no ambiente educativo ao tratar do corpo, e especialmente ao tratar da pele, secundarizando o sentido, nas palavras de Le Breton (2016, p.206), desse “invólucro real e simbólico do corpo, e do próprio indivíduo”. Dessa forma, sua pertença não é somatório no conjunto anatômico, mas é parte do indivíduo total. Para além de um órgão de revestimento, Le Breton (2010, p.26) também afirma: “A pele envolve o corpo, os próprios limites, estabelece a fronteira entre o dentro e o fora de maneira vívida, porosa, pois ela também é uma abertura para o mundo, uma memória viva”. Experiência, portanto, que as divisões conceitual e de linguagem não alcançam, por desconsiderar as interações e a totalidade do indivíduo na intencionalidade corporal.

No decorrer do primeiro CVC, destacou-se a interação que ativou a participação do grupo em envolvimento coletivo, relevante para suas histórias pessoais e para o diálogo entre teoria e prática. Os questionamentos na Teia de Sentidos mostraram um conjunto de opiniões sobre corpo e pele que privilegiavam um viés anátomo-fisiológico. No contexto da vivência, em que as interações proporcionaram experiências importantes para todos os presentes, também se verificou que os questionamentos ocasionaram retraimentos diante das próprias concepções de corpo. As manifestações do grupo convergiram com os resultados das entrevistas semiestruturadas e também revelaram aspectos pontuais das percepções de si; do grau de inserção do discurso biomédico; e do campo a ser trabalhado com a corporeidade.

6.4.2 Considerações sobre o círculo Laboratório Sensorial

O laboratório sensorial, que proporcionou variadas práticas corporais, conduziu a esse questionamento, cuja inspiração procede da conhecida frase antes citada, que, de acordo com o senso comum, atribui ao sentido da visão a prerrogativa de revelar a alma. Buscou-se, a partir dessa pergunta e das práticas vivenciadas, evidenciar os limites do racionalismo e

indicar as possibilidades de novas leituras do mundo, sob os novos olhares de uma consciência corporal. Dessa forma, concordamos com Nóbrega (2008, p. 142), ao afirmar que “a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo”.

Se é possível afirmar a entrega corporal do grupo durante as práticas envolvidas, fato registrado nas observações, o mesmo não é possível afirmar com relação às expressões de fala sobre as experiências. Observamos, durante os momentos de compartilhamento dos discursos, dificuldades, por parte do grupo, em expor os pensamentos e em interagir num processo dialógico. À medida que olhavam entre si, as expressões corporais revelavam a fragilidade na construção de uma reflexão coletiva, com o consequente surgimento de lacunas no processo de troca de impressões e conhecimentos.

Contudo, essa condição não foi generalizada, visto que manifestações buscaram interpretar suas experiências, das quais destacamos os relatos, tecidos a partir da pergunta geradora e das práticas vivenciadas, como, por exemplo, o registro que marca um entendimento intuitivo, ainda que colocando o sentido da visão em primeiro plano:

Porque quando você está olhando os olhos de uma pessoa, você consegue perceber se ela está alegre, se ela está triste. É a partir dos olhos que você consegue ver como que aquela pessoa está. Ele pode estar sorrindo, mas se você olhar nos olhos dela pode ver se ela estiver triste (A3).

Outra fala reforça o sentido da visão, mas assume o sentimento como via complementar: “*Tem aquele ditado o que os olhos não veem o coração não sente. Então quer dizer que o que os olhos veem o coração sente. Acho que está muito ligado a sentimento. Se você vir algo, você pode ficar triste, se você não vir, você não fica*” (A6). E há compreensões discordantes da ênfase na visão: “*Eu discordo porque não é somente através dos olhos que a gente pode sentir e perceber. Tem o tato, o olfato, a audição, entre outras coisas*” (A7); “*Eu discordo por questão que às vezes seus olhos falam coisas, mas a expressão corporal da pessoa já fala outra coisa completamente diferente ou então, às vezes, a expressão corporal fala mais do que o olhar*” (A8).

Aqui, destaca-se o fato de A3 compreender que “*é a partir dos olhos que você consegue ver*”, reforçando o privilégio do sentido da visão sobre outros sentidos; e a fala de A6 afirmando “*o que os olhos não veem o coração não sente*”, concordando na mesma linha da supervalorização da visão. O que se depreende dessas falas é a reafirmação da tradição

cartesiana e do olhar reduzido a uma relação causal, o que revela o grau de distanciamento do próprio corpo, assumindo uma posição racionalista diante do corpo que somos.

No que tange a essa forma de compreensão dos sentidos, destaca-se a crítica fenomenológica de Merleau-Ponty a concepções objetivistas de corpo, que o reduzem a mero sistema orgânico de causa e efeito. A esse respeito, Merleau-Ponty afirma que: “Eu não sou o resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo” (2018, p.3).

Diante da reflexão sobre a própria prática corporal, nota-se uma influência dualista em vários discursos, todavia, no relato de A7, consta que “*não é somente através dos olhos que a gente pode sentir e perceber*”, manifestando que seu entendimento da percepção não privilegia um único sentido, o que coaduna com Merleau-Ponty (2018, p.308) quando este afirma que “a percepção sinestésica é a regra”. Dessa forma, o corpo não se reduz a uma soma de órgãos dos sentidos, mas a uma percepção entre a totalidade dos sentidos onde tudo se amálgama.

É interessante observar, no relato de A8, o destaque à “expressão corporal”, que é de fundamental importância no corpo visto como sujeito. Referindo-se ao corpo que se expressa, Le Breton (2016) diz que o corpo encarna signos advindos das experiências sensoriais, posto que nos modulamos por experiências perceptivas, por nossas singularidades, em comunicação com os outros e no entorno que nos circunda. Nessa multiplicidade de sentidos, a percepção sensorial e a visão de mundo dependem dos simbolismos adquiridos da pertença cultural e sensibilidade singular.

Portanto, a experiência corporal ultrapassa seu funcionamento orgânico e mergulha na percepção e no movimento. Na perspectiva de Merleau-Ponty (2018), o corpo visto com uma intencionalidade motriz envolve o sentir, o perceber, o pensar e o agir, ações que se emaranham com as vivências sociais e culturais, pelas quais passam os indivíduos e assim nutrem significados e sentidos particulares, confrontando-se as visões de mundo, numa dinâmica de abertura que se atualiza em cada nova percepção.

No contexto da vivência e da retomada da pergunta inicial, foi possível observar novos cenários de possibilidades expressivas e assim registrar novas percepções e aprendizados, conforme evidenciados nos relatos de A7 e A8. Observamos, em diálogos com o grupo, que essa experiência estesiológica foi nova, para os participantes, e permitiram outras formas de sentir e perceber o corpo. Foram práticas corporais que geraram expectativas e envolvimento de todos, durante o CVC.

No decorrer da vivência, outras situações foram observadas, especialmente sobre o saber sensível e a sensibilização corporal. Assim, destacam-se as experiências do grupo a partir do processo de investigação do corpo, em que cada participante se tornava sujeito e objeto de sua própria ação. Nesse sentido, é relevante salientar os relatos de A14, A15 e A16, que se somam às suas experiências: *“Quando eu ouvi os barulhos eu imaginei que estava em outro cenário. Imaginei como se eu estivesse tipo dormindo numa nuvem e todos os meus colegas em nuvens diferentes. Eu me prendi naquilo que estava sentindo”* (A14); *“Quando pisei primeiro tomei um susto. Depois me senti relaxada pelo som das bolinhas estralando”* (A15); *“Na hora que eu estava deitada com a venda senti o sol batendo bem no rosto, eu me vi na praia”* (A16); *“Eu voltei à infância quando os nossos pais compravam móveis e a gente ficava estourando as bolinhas. Gostei muito”* (A17).

Conforme Alexander (1983), a experiência de atenção ao corpo desperta a sensibilidade proprioceptiva, liberando o potencial energético e criativo, gerando novas percepções sobre si e revelando o sujeito que percebe e o mundo percebido. Isso se justifica, quando se considera a experiência sensível relacionada ao corpo-próprio e suas múltiplas possibilidades expressivas. Nessa concordância, Caminha (2019, p. 62), ao descrever a noção de corpo próprio, situa-o como um narrador de vivências, e afirma que *“Meu corpo sente, descreve e interpreta o que sente como construções ou elaborações de narrativas para expressar um estilo próprio de viver. Ele é capaz de elaborar um saber ‘estesiológico’ que cria diferentes maneiras de se situar no mundo”*.

Esses saberes múltiplos, que se desdobram em todas as esferas do viver, também se expressam na história corporal de cada um. Nesse sentido, cabe aqui enfatizar o discurso de A17 ao relatar sua experiência de uma memória familiar. Nessa vivência, na condição favorável de um olhar pessoal, A17 disse *“voltei à infância”*, ao recordar do registro corporal ativado na experiência emocional da atividade do plástico bolha. Experiência envolta de corporeidade, na linha de reflexão de Thérèse Bertherat, quando afirma que as paredes do corpo nada esquecem (BERTHERAT; BERNSTEN, 1977). Compreendemos que essas experiências permitem o desenvolvimento das potencialidades do corpo, e, nessa dinâmica perceptiva, o corpo revela, interpreta, instaura, funda e estabelece conexões próprias. É a ação corpóreo-sinestésica.

Assim, os sentidos remetem às relações do corpo com os mundos interior e exterior e vinculam-se ao tempo, compondo uma memória sensorial. Como diz Le Breton (2016), a memória relacionada aos sentidos inscreve-se de forma durável no tempo e é um traço de história e emoção reavivado pelas circunstâncias.

O universo de sentidos, que atravessa o tempo particular de cada pessoa, reveste-se de especial significado no âmbito das relações humanas. Dessa forma, o contato corporal ocorrido no laboratório sensorial aqui analisado, proporciona uma reflexão que coloca o toque como protagonista da interação dos corpos. Ao tocar o outro, diluem-se as fronteiras simbólicas do próprio corpo; misturam-se as sensações. De fato, o toque nunca é um simples tocar, não há *tocantes* sem *tocados*.

Nessa inter-relação, toda expressão é uma expressão de si e, segundo Le Breton (2016, p.277), “o homem marca sua presença no mundo por seu corpo. Perder o toque dos outros às vezes é perder o mundo, ser novamente objeto (ou, antes, sujeito) de um contato, é reencontrá-lo”.

Nessa linha interpretativa, retomando os relatos dos participantes, podem ser citadas as seguintes falas: “Achei muito legal porque a gente ficou se batendo, tocando nas outras” (A18); “Foi engraçado porque a gente ficou se esbarrando, aí uma pegava no cabelo da outra tentando saber quem era” (A19); “A gente interagiu com outras pessoas que a gente não tem muita afinidade, ou que a gente não falava mais. E foi tão legal encontrar essas pessoas no meio, aí a gente começou a rir” (A20).

A partir das ações desse CVC, destacou-se a importância das práticas corporais apoiadas permanentemente na plenitude do corpo, objetivando despertar as sensibilidades individual e coletiva. Essas práticas refletiram as diversas possibilidades do corpo inerentes à consciência corporal, à propriocepção e às relações com o outro. Tanto as práticas vivenciadas como as experiências vividas e vindouras de cada participante, ganham especial significado quando orientadas por uma concepção que reconhece o corpo sujeito, não apenas como meio para expressar pensamentos, ou se comunicar com os outros, mas como corpo vivido que convida a interagir com o mundo e, também, consigo mesmo.

Os relatos aqui apresentados trazem à tona a influência de abordagens funcionalistas do corpo, mas, sobretudo, permitem constatar a sensibilidade e as experiências contidas na intencionalidade dos movimentos, evidenciados, em algumas falas, e observados na dança juvenil dos corpos em descoberta. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2018, p.278) afirma que “retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos encontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção”. Logo, entrelaça-se, na percepção, o sentir de si, do outro e do mundo.

Por fim, compreende-se o valor das vivências corporais na escola e a importância da reflexão fenomenológica sobre o corpo, devendo se desenvolver como teoria e prática nos

ambientes de aprendizagem. Assim como aponta Nóbrega (2016), as experiências vividas que privilegiam os processos corporais, assim como a educação da sensibilidade, trazem a compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar a apreensão do mundo e devem permear as práticas educativas.

6.4.3 Considerações sobre o círculo Imagem Corporal

Nesse CVC, ocorreu uma interação espontânea, que levou os participantes a uma manipulação constante e à criação de formas livres, como se o elemento massinha fosse um convite à modelagem, possibilitando expressões na forma de corações, letras e outras criações. Esse dado, registrado no diário de campo, merece ser observado para introduzir a presente análise, visto que a ludicidade ali vivenciada apresenta-se como um dos caminhos da corporeidade, exemplificando uma relação entre o interno e o externo, a memória e o afeto, a percepção e o movimento.

Tal relação ocorre em contexto de entrega ao momento vivido, pois, como afirma Luckesi (2005, p.2): “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”, logo, é significativo que a experiência lúdica contribua para o processo perceptivo e, mais especialmente, para a percepção do corpo próprio.

Após o tempo do primeiro contato com a massinha, ao transcorrer a atividade da modelagem, os participantes se expressaram dizendo o motivo de modelar ou não determinada parte do corpo. Algumas das falas representativas se apresentaram assim: “*Eu modelei a minha boca porque acho muito bonita e não modelaria o meu pé porque acho muito grande*” (A6); “*Eu modelei a minha cintura porque eu acho bonita e não modelaria o meu pé porque acho feio*” (A7). Registrou-se também uma fala que procura relacionar sua escolha das partes do corpo com um contexto mais amplo:

Eu modelei o coração porque eu acho a parte mais bonita que a pessoa tem. É muito importante porque, além dele ter a importância fisiológica do nosso corpo, é onde a gente tem os sentimentos e é uma coisa boa que a gente tem o tempo todo. Eu não modelaria o glúteo, porque eu acho que é uma parte do corpo que as pessoas olham e colocam estereótipo de padrão de beleza sobre você, como se fosse algo exterior e acabam julgando você pelo seu corpo e não pelo que tem dentro de você (A3).

Os registros prosseguem com falas objetivas: “*Eu modelei o meu cabelo porque eu gosto dele; eu não modelaria o meu braço*” (A8); “*Eu não modelaria nada no meu corpo, amo tudo nele*” (A10). Outra fala relaciona determinada parte do corpo a recordações:

Eu modelei o meu cérebro porque eu gosto da maturidade que estou adquirindo no momento agora, é também questão de sentimentos, tudo. Para mim, não é coração, é cérebro e é isso. Eu não modelaria meu quadril por conta de algumas cicatrizes que eu tenho, que me fazem lembrar de coisas que eu queria esquecer (A9).

Ao mencionar as partes do corpo, os participantes manifestaram suas preferências sobre determinado aspecto corporal, de modo que, para A6, A7, A8 e A9, o termo “modelar” ganhou uma conotação de visibilidade e valorização, e não de melhoria ou intervenção reparadora. A6, A7 e A8 foram sucintos, estabelecendo escolhas de acordo com suas visões de corpo; A3 e A9 fizeram uma elaboração de suas ideias de forma reflexiva e emocional. A3 refletiu sobre a relação entre interior e exterior a partir da simbologia do coração e da superficialidade dos rótulos de beleza; A9 deu ênfase ao cérebro e à maturidade, motivada por uma experiência de sua história pessoal; e A10, diferente dos demais, não desenvolveu oposições, optou pela simplificação da resposta, manifestando em sua fala satisfação com seu corpo. Nota-se que, mesmo sem dar ao termo “modelar” sentido de valorização, a exemplo dos demais, e reafirmando que nada mudaria, não deixou de manipular a massinha e criou a forma de uma “boca”, o que demonstra o poder atrativo da experiência lúdica.

Em comum, a maioria das falas compartilha imagens do corpo que se aproximam de representações sociais. Tais representações ocorrem no sentido de indicar compreensões do senso comum sobre a realidade que é assumida individualmente, mas têm suporte no coletivo. Como afirma Moscovici (1978, p.26): “A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Assim, é no seio das “comunicações entre indivíduos” em que ganha força a construção da imagem corporal, na qual se elabora o olhar sobre si mesmo, bem como ganha importância o olhar do outro.

Para Schilder (1980, p.11), a imagem corporal é “a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modelo pelo qual o corpo se apresenta para nós”; para Gonçalves (2012, p.111), “está estreitamente ligada a uma imagem ideal de si mesmo, em que persistem os valores estéticos, éticos, morais etc. que o indivíduo incorporou ao longo de seu desenvolvimento”; e, para Lima (2016, p.12-13), “se delineia na representação mental do

corpo, sendo a forma como o indivíduo pensa e vê o seu corpo. Também é a forma como o indivíduo acredita que os outros o veem”. Portanto, ainda que exista um senso comum sobre padrões corporais, permanece um caráter de construção relativo à imagem corporal; é algo que se elabora em comunicação consigo e com os outros. A experiência da modelagem com massinha proporcionou uma expressão na qual foi possível moldar, no contexto lúdico, um determinado tipo de autopercepção, revelador de uma corporeidade.

Ao prosseguir na reflexão sobre imagem corporal, a atividade interpretativa do Mito da Donzela possibilitou uma aproximação com questões relacionadas ao corpo e a padrões de beleza que fazem parte do universo pessoal dos participantes. Algumas falas representativas expressaram a imposição social: “*O padrão de beleza imposto pela sociedade*” (A9). E também expressaram conflito pessoal diante de padrões:

Porque às vezes você tem o corpo aparentemente perfeito para algumas pessoas e para outras não. Até porque ninguém está totalmente perfeito aos olhos de todo mundo. Mas às vezes você pode ter o corpo mais lindo que as pessoas acham, mas você não se sente assim, por conta que você quer se encaixar em algo que está mudando constantemente (A10).

Outra fala reforça as tensões interiores diante dos padrões e se identifica com a Donzela de Ferro:

Muitas vezes você é a própria donzela de ferro que acaba se torturando. Por exemplo, como a colega disse que, às vezes, para uma pessoa, seu corpo pode ser lindo e para você não. Muitas vezes você mesmo se julga: ‘Poxa está feio isso e aquilo’. Eu acho que, às vezes, somos a própria donzela de ferro (A11).

Prosseguindo com os registros, também é citado o choque entre os critérios particulares de beleza:

A gente já nasce é pensando o que é bonito e o que é feio. Porque nem tudo o que é bonito para uma pessoa é bonito para outra. Então a gente meio que se julga por isso, em identificar o que é bonito. Mas não existe o que é bonito. Existe o gosto de cada pessoa (A12).

E também há uma tentativa de trazer a simbologia do mito para a realidade: “*É como se a donzela, a caixa em si, fosse a sociedade e as espadas, as lanças, fossem tipo os palpites, todos os comentários que a gente escuta*” (A13).

A imagem do mito da donzela levou a comentários convergentes, como se a temática por ela suscitada fosse de pronta identificação por parte dos participantes. A9 falou de forma objetiva citando a imposição do “*padrão de beleza*”. A10 recordou que ninguém é perfeito, mas há uma necessidade de “*se encaixar em algo que está mudando constantemente*”. A11 falou da identificação na qual se sente “*a próprio donzela de ferro que acaba se torturando*” em um autojulgamento. A12 ressaltou um autojulgamento que se perde em padrões e gostos pessoais de beleza. Por fim, A13 fez comparativos com a imagem em análise, na qual a sociedade prenderia o corpo, e os instrumentos de tortura seriam as palavras dirigidas à pessoa.

As manifestações dos participantes sobre a Donzela de Ferro confirmam as tensões que envolvem padrões de corpo, autoimagem e interações sociais, pois, de acordo com Wolf (1990, p.22), “a alucinação moderna que prende as mulheres, ou na qual elas mesmas se prendem, é da mesma forma cruel, rígida e adornada de eufemismos”, de modo que situações estabelecidas de opressão corporal atingem a individualidade e podem ser identificáveis.

Considerando a faixa etária e o contexto escolar dos participantes, é relevante observar que as reações à metáfora analisada repercutem dificuldades do universo adolescente, visto que as questões relativas ao corpo ganham importância nesse universo, e os problemas de insatisfação corporal são uma realidade¹⁷. Para Amaral (2015), que realizou pesquisa sobre imagem corporal entre adolescentes escolares, a insatisfação corporal está associada “à influência sociocultural de pais, amigos e mídia, à maior ocorrência de sintomas depressivos, ao risco para desenvolvimento de transtornos alimentares, à maior frequência de adoção de comportamentos de mudança corporal, bem como à menor autoestima”. Percebe-se que o impacto da metáfora do aprisionamento e agressão ao corpo encontra equivalência na realidade.

Mantendo o foco na reflexão sobre imagem corporal, em que os participantes observaram as imagens de cunho crítico, as falas apontaram a opressão dos padrões. Ressalta-se, nesta fala, que não há um único padrão definido:

Eu acho que demonstra que por dentro todo mundo é igual. Tem as mesmas estruturas, mesmo que por fora seja diferente. Não tem padrão certo, são as pessoas que definem isso. É tipo se aceitar e ver que todo mundo é igual por

¹⁷ A esse respeito, conferir tese de Amaral (2015) “Imagem Corporal de adolescentes: descrição e intervenção preventiva em âmbito escolar” no qual avalia proposta de intervenção preventiva de transtornos de Imagem Corporal e Alimentares no âmbito escolar, partindo de investigação sobre fatores relacionados a insatisfação corporal. Os resultados apontam para uma maior insatisfação corporal e menor auto-estima de meninas e meninos (sendo maior entre meninas), ligada à influência sociocultural, principalmente da mídia.

dentro e que você tem que se sentir bem com o seu corpo, independente como ele seja (A14).

Outra fala relaciona com as redes sociais:

A imagem da mulher no celular, para mim diz que as vezes as pessoas estão mais voltadas para as redes sociais e você não sabe o que as pessoas estão sentindo. Mas elas se importam mais em sempre está bem nas redes sociais do que ela está passando na vida dela (A15).

Prosseguindo na leitura das imagens, há uma fala que cita a influência das aparências:

Muitas vezes as pessoas não estão bem, mas elas tentam postar coisas falando que estão bem, que são felizes, que gostam de si mesmas, mas quem conhece de verdade sabe que a pessoa não é daquele jeito. E muitas vezes têm pessoas que mostram foto do corpo todo, mas não se sentem daquele jeito. São pessoas que tem ansiedade, depressão, todas essas coisas. E a partir do momento que a pessoa posta essas coisas e quando ela deixa de postar são julgadas. Ou quando ela tem alguma mudança, as pessoas se acham no direito de julgar ela. Porque as pessoas querem que ela seja que nem antes. Mas a gente é uma constante mudança (A16).

Algumas falas veem, nas imagens apresentadas, as consequências de seguir os padrões: “As pessoas muitas vezes agem de acordo com o que vão postando sobre padrões que não existem e tentam se adequar. E vão se automutilando assim. Tentam se aceitar, mas não conseguem porque o tempo todo vai mudando e isso acaba destruindo ela mesmo por dentro” (A17); “Se importam com os olhares de outras pessoas e não o próprio dela. Deixando se maltratar por causa disso. E acabam se machucando a si mesma” (A18).

Como a apreciação das ilustrações foi livre, algumas mereceram mais atenção do que outras. A falas de A15, A16 e A18 evidenciaram, sobre a ilustração 1, seu apelo à exposição corporal, pois “as pessoas estão mais voltadas para as redes sociais e não se sabe o que elas estão sentindo” (A15). Pessoas “mostram fotos do corpo todo, mas não se sentem daquele jeito, são pessoas que têm ansiedade, depressão, todas essas coisas” (A16). A ilustração 1 também levou ao comentário de A18, ao afirmar que “se importa com olhares de outras pessoas e não o próprio dela”, complementando a seguir com uma reflexão que faz referência às ilustrações 2 e 4: “Deixando se maltratar por causa disso e acaba se machucando a si mesma” (A18).

As ilustrações 2 e 4, que retratam efeitos danosos de padrões opressores, foram comentadas por A17 ao citar que “vão se automutilando” e que “tentam se aceitar mas não conseguem, porque o tempo todo vai mudando e isso acaba destruindo ela mesma por dentro”

(A17). A “mudança” citada está relacionada à passagem do tempo, na ilustração 4, que poderia ser interpretada como angustiante lentidão, diante de metas agressivas de intervenção corporal, para satisfazer a urgência de outros interesses. De outra forma, mas ainda relacionado à ilustração 4, A16 fala de outra mudança, na qual uma pessoa poderia interromper o círculo vicioso do remodelamento corporal, pois *“a gente é uma constante mudança”* (A16) e mudar, nesse sentido, seria assumir o dinamismo das relações humanas e abertura a outras atitudes corporais.

Por fim, A14 elabora um comentário que agrega a temática das quatro ilustrações ao citar que *“por dentro todo mundo é igual [...], não tem padrão certo”* e que é importante *“se aceitar [...] e se sentir bem com seu corpo, independente como ele seja”* (A14), comentário que vai numa linha de se contrapor ao *voyerismo* do corpo, às máscaras virtuais e aos padrões agressivos à possibilidade de ter um corpo real, relacional e desejante.

As falas relativas às ilustrações revelaram constatações dos participantes sobre a importância de superar a obediência a modelos consumistas e narcísicos. O tom crítico captado das imagens, que expunham determinadas atitudes corporais, foi apontado nas falas analisadas como atitudes pertencentes a um modo socialmente construído para atender ao consumo e à perfeição corporal. Segundo Le Breton (2006, p.84), *“a retórica da alma foi substituída pela do corpo sob a égide da moral do consumo. Um imperativo de prazer impõe ao ator, à revelia, práticas de consumo visando aumentar o hedonismo de acordo com um jogo de marcas distintivas”*. Tais distinções, contudo, voltadas ao alinhamento a padrões estéticos, conduzem ao individualismo, ao narcisismo e avariados modos de insatisfação corporal.

6.4.4 Considerações sobre o círculo Controle e Liberdade

Nas reflexões feitas pelo grupo no quarto CVC, durante o qual se trabalhou a corporeidade numa perspectiva de controle e liberdade dos movimentos, destacaram-se diferentes formas de compreensão do momento vivenciado. Os participantes assim se manifestaram, estabelecendo suas relações com a realidade: *“Aqui na escola a gente tem muitas responsabilidades, principalmente com a base comum e a do curso. Só que quando eu estava com as fitas, eu me senti livre, entendeu? A gente deixou as coisas de lado e foi só curtir o momento”* (A7); *“Quando eu estava brincando com as fitas eu me lembrei da minha infância. Eu não tinha responsabilidades. E agora não. Agora, além de a gente ter que controlar o tempo, a gente tem que controlar o corpo para não agir errado”* (A15).

Nessa mesma linha, é citada uma rotina impositiva que envolve o corpo adolescente, daí a valorização de um momento que traz sensações de liberdade:

Muitas vezes, pra gente que é adolescente, as pessoas só impõem as coisas e mostram o que fazer. Muitas vezes a gente não pode nem questionar. E nessa hora da fita a gente estava no controle. Eu podia fazer o que quisesse. Era a nossa escolha ali, independente do que fosse acontecer depois. Estava sob a minha responsabilidade. E não foi uma coisa cobrada (A11).

Aqui, chama a atenção, nas falas dos participantes, o estabelecimento de associações e contrastes para delinear suas percepções. A7 recorda as exigências escolares para afirmar a necessidade do alívio da liberdade proporcionada pelo corpo em movimento. A11 aponta o cerceamento do ser adolescente e a isso contrapõe a experiência autônoma e livre da fita. A15 parte da memória de infância para valorizar a prática vivenciada, relacionando com a atual situação de controle do tempo e controle do corpo na vida social.

A atividade motora, que no contexto da vivência cumpriu um objetivo didático, proporcionou uma reflexão válida para os participantes, ao mostrar que as sensações corporais experimentadas vão além da prática física e podem estar associadas a mecanismos sociais, afetivos e culturais. Assim, é preciso levar em conta o corpo em movimento, não como um resultado de forças biomecânicas, mas como um ser que se movimenta, pensa, sente e age, existindo e interagindo dialeticamente com o mundo (GONÇALVES, 2012).

Nesse aspecto, um detalhe na fala de A7 chama a atenção, ao afirmar: “*Aqui na escola a gente tem muitas responsabilidades, principalmente com a base comum do curso*”, o que sugere, além do grau de importância, também o grau de exigência da vida escolar no Ensino Médio Integrado. O que indica também o grau de influência que os compromissos escolares podem ter no corpo desses adolescentes, na forma de situações de cansaço e disciplinamento. Para complementar essa reflexão, faz-se pertinente destacar o seguinte trecho do Diário de Campo registrado no primeiro dia da observação participante:

Antes do início da aula na quadra, A3 aproximou-se e sentou ao meu lado. Perguntei se não iria participar da atividade. Respondeu-me que “estava muito cansada e muito indisposta” e que, além de ter “muita coisa para estudar”, havia “muita cobrança na escola”. E continuou: “No primeiro ano, as meninas da minha sala tinham crises de choro e de ansiedade; agora é que melhorou um pouco, mas às vezes ainda acontece”.

O relato de A3 apresenta situações-limite que podem ocorrer em diversos ambientes escolares, todavia, sua relevância, nesta reflexão, mostra que respostas corporais em

determinados contextos de desconforto físico-emocional, podem indicar pressões prejudiciais à saúde integral. Estudos realizados sobre ambiente escolar sugerem que, em contextos escolares, podem ocorrer situações de ansiedade, conforme pesquisas de Oliveira e Sisto (2002), Santos (2011), Muniz e Fernandes (2015) e Tabakim *et al.* (2015), entre outros. Nesse sentido, “a escola pode ser entendida como fonte geradora de ansiedade no dia a dia dos adolescentes, onde muitas decisões devem ser tomadas, concomitantes às inúmeras transformações biopsicossociais” (TABAKIM *et al.*, 2015, p.199). Portanto, nas falas de A7 e A3 é possível perceber a importância do cotidiano escolar na constituição do corpo desses adolescentes.

Associar a dinâmica dos movimentos controlados, experimentada no CVC, às próprias referências pessoais de cerceamento e disciplinamento, mostra a realidade de controle corporal à qual estamos submetidos e que transparece nos discursos dos participantes. Observa-se também nessas colocações a sensação de um controle continuado, como parte da história dos participantes. De acordo com Foucault (2010, p.29): “O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”, portanto, o ajustamento social que se apoia no controle corporal é percebido pelos participantes, que atualizam essa questão no momento em que refletem sobre a experiência corporal livre.

Por outro lado, é visível, nas falas registradas, a segurança com que assumem o benefício de suas experiências com a fita. Na ênfase da própria liberdade (A7), na satisfação das próprias escolhas (A11) e na imersão do brincar (A15).

Nesse círculo, ao mesmo tempo em que se desvela, a partir do movimento, a instrumentalização, o disciplinamento e o controle corporal, também se evidencia a descoberta do próprio corpo, cujo movimento intencional conduz a emergência de processos criativos, integrando o visível e o invisível na totalidade do ser.

Ressalta-se que o movimento livre se apresentou por meio da dança, não no sentido de uma técnica, mas como livre expressão da poesia corporal, inerente à ludicidade dos participantes, pois, de acordo com Lima (2006, p.20), “A dança é uma das catalisadoras da manifestação e expressão do movimento humano”, logo, o corpo dançante foi um acontecimento que fluiu em contexto de autonomia criativa.

Assim, o envolvimento dos participantes na atividade da fita esteve baseado, notoriamente, em uma intencionalidade corporal que possibilitou a fluidez dos corpos. Nesse aspecto, Caminha (2012, p.39) recorda que nosso corpo é apto a realizar movimentos que não dependem de uma causa externa, por isso é possível afirmar que “ele pode desempenhar movimentos voluntários, que se originam das intenções, dos desejos e das vontades do próprio corpo”. Essa ligação íntima e fundamental não seria possível sem a compreensão e a

vivência do sentido de unidade, pois são questões relacionadas à fala de A14, ao comentar sua experiência neste CVC:

Corpo é algo que a gente tem que cuidar. Muitas vezes a gente só zela pela mente, mas não é só a mente. Porque sem o nosso corpo a gente não faz nada. A gente não tem a vontade de se libertar se a gente não cuida do nosso corpo. Quando a gente encontra o equilíbrio com a nossa mente, acontece algo assim, incrível (A14).

Ao dar o relato de sua experiência, A14 parte da dimensão do cuidado, passando pela superação do dualismo corpo-mente, para chegar ao reconhecimento de uma corporeidade expressa, segundo suas palavras, no “*equilíbrio*”. Ao mencionar a ocorrência de algo “*incrível*” relacionado a essa experiência, assume sua entrega à criatividade corporal e à beleza do seu universo particular de movimentos.

Essa entrega também faz parte dos outros relatos, dos quais se destaca a sensação de liberdade e desapego (A7), a satisfação das próprias escolhas (A11) e o sentimento do brincar (A15). A passagem do enquadramento controlador para a libertação criativa parece ter acentuado a percepção da entrega e o valor do desprendimento corporal, guiados não por um planejamento mental, mas por uma intencionalidade viva e intuitiva do corpo. Nesse sentido, de acordo com Luckesi (2005, p.16): “Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir”, afirmação na qual o autor expõe, de maneira cristalina, a relação entre ludicidade e corporeidade, união que ressalta a ligação fundamental do corpo e do brincar, resultando em uma natural realidade do corpo.

No quarto CVC, diversas práticas contribuíram com as percepções dos participantes sobre controle e liberdade corporal. O aspecto pedagógico dessa prática trouxe uma dinâmica que tornou compreensível a passagem de distintas sensações, possibilitando aos participantes concluir suas experiências na admissão de um envolvimento lúdico, cujos movimentos ressaltaram de forma livre. Concordamos, pois, com Caminha (2012, p.40) ao referir-se ao movimento originado nas intenções e nos desejos do próprio corpo:

No lugar de concebemos o corpo humano como mero executor de movimentos padronizados e previsíveis, podemos compreendê-lo como expressão de um estilo de vida, marcadamente livre. O corpo humano não apenas executa movimentos em resposta às demandas externas do ambiente. Ele cria movimentos que não se reduzem às leis da mecânica. Nesse sentido, podemos falar de movimentos que são comportamentos livres, transcendendo o modelo do corpo-máquina.

Ao recordar a importância do movimento livre, o autor convida-nos a superar a ideia maquínica de corpo. Tal ideia, que tem alimentado o equívoco de que a constituição da realidade corporal deva estar atrelada a um controle normativo, padronizador de movimentos, como condição de realização corporal, torna-se um pensamento passível de ser contestado, pois o corpo-máquina já não se sustenta diante da intencionalidade do movimento. Assim, torna-se válido compreender o corpo a partir da expressão de um estilo de vida livre. Coadunam-se, a essa expressão de liberdade, as percepções dos participantes do quarto CVC, que se moveram impulsionados pelo desejo de autonomia; encantaram-se com as cores e o movimento das fitas; experimentaram a plenitude da entrega à ludicidade; e interagiram entre si na dança que os fez criativos.

6.4.5 Considerações sobre o círculo Percepções de Corpo e Pele

As manifestações dos participantes ocorreram de forma livre, com base nas impressões de cada um sobre o material visual. A partir das imagens observadas, as falas destacaram a interligação: *“O corpo está relacionado com a natureza e outras formas, assim, da gente ver como o nosso corpo é parecido”* (A7); *“Tudo está interligado. Por exemplo, as partes do corpo com a natureza”* (A8); *“Eu acho que o nosso corpo está sempre estabelecendo relações semelhantes com a natureza”* (A9).

Outras falas ressaltaram aspectos de identidade: *“Cada um tem a sua digital. É como se a pele fosse a individualidade, a identidade de cada pessoa”* (A12). Registrou-se, também, uma relação entre pele e identidade:

Está ligada muito com a identidade da pessoa e o jeito dela, as características. Por exemplo, uma pessoa que gosta de se cuidar. Ela vai cuidar mais da pele dela do que outra pessoa que já não gosta tanto. Acho que isso está ligado à identidade, a características do eu, da pessoa em si (A13).

As falas de A7, A8, A9, A12 e A13 tratam especialmente das imagens fotográficas que apresentam o paralelismo visual entre o humano e a natureza. O efeito das similaridades das formas certamente chamou a atenção, de modo que as interpretações evidenciaram as relações do corpo com as formas naturais; a interligação do corpo com a natureza; e a particularidade da digital humana como identidade e diferenciação.

Ressalta-se a expressão “*interligado*” utilizada por A8 ao falar sobre corpo e natureza, cujo efeito artístico demonstra o vínculo humano entre mãe e bebê na amamentação, convertida em símbolo da natureza viva e relacional. A expressão de A8 também toca as fotografias que apresentam formas parecidas e biologies distintas, mas que comungam da mesma matéria originária. Sobre esse tema, Capra (1996, p.26) cita que a ecologia profunda “vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes”.

Em outro aspecto, A13 fala sobre a impressão digital que “*está ligada muito à identidade da pessoa, o jeito dela*”, atualizando a questão da diferenciação, pois cada pessoa tem suas “*características*”. Partindo do simbolismo da impressão digital, fala sobre o cuidado da pele; a pele como identidade e distinção.

Ao prosseguir com a reflexão, os participantes observaram o apelo visual da imagem que mostra a íntima relação humana com a natureza: “*Essa imagem é como se o seio fosse a base da árvore. E não existe uma árvore sem raiz, é como se os dois se complementassem*” (A10); “*O bebê e a mãe estão relacionados porque a raiz, ela, tipo, sustenta a árvore e a mãe está sustentando a criança aqui, proporcionando a vida. Acho que representa a vida*” (A11). Foi enfatizada também uma relação entre os processos orgânicos do ser humano e a natureza:

A foto do bebê me chamou mais atenção. Porque eu acho que a amamentação é o momento que está ligando o bebê com a mãe. E aí ele está se nutrindo. É isso o que significa, porque aqui são as glândulas mamárias, os vasos condutores e aqui é a raiz, está florescendo. A raiz na mãe e o bebê têm os frutos, que é uma plantinha. E eles estão interligados porque a mãe tem o vínculo com o bebê (A3).

Os relatos de A10, A11 e A3 fazem referência à imagem da criança com a mãe e falam sobre as conexões presentes na vida. Há uma comunicação que se ressalta dessas conexões; uma troca em que as essências se comunicam. Assim, a partir da visualidade artística da imagem, A10 e A11 recordam a sustentação dos elementos em que a metáfora da raiz ilustra o fundamento da vida. A3 desenvolve uma interpretação que, descrevendo a imagem, potencializa o que é visto, citando a amamentação como ligação vital; revestindo os termos da fisiologia com o florescer da natureza; e apontando o enraizamento que proporciona frutos para a mãe e o bebê porque “*eles estão interligados*”.

O recurso da leitura de imagens abriu possibilidades interpretativas variadas para conceitos como corpo, pele, natureza, percepção e interligação. Relações diversas foram apontadas pelos participantes a partir das observações visuais. Em todas as imagens, a

materialidade do toque está descrita, de forma velada ou explícita. Esse contato entre pessoas e superfícies se traduz em comunicação dos sentidos e, segundo Montagu (1988, p.19), “tocar é a principal dessas linguagens”. O tocar supõe a intencionalidade inerente aos seres que se relacionam com o mundo; e o vínculo relacional foi apontado pelos participantes.

Na atividade das máscaras, foi possível pensar nas identidades a partir das produções artísticas individuais e das interações de grupo. Ao realizar a primeira parte, em que os participantes caminharam com as máscaras em branco, as falas foram as seguintes: “*Fiquei com medo, parecia um filme de terror*” (A6); “*Eu me senti num baile de máscaras, foi muito legal. Só que eu fiquei tonta ao ver todo mundo com a mesma máscara*”. (A4); “*Apesar de estar todo mundo com a mesma máscara, a gente consegue observar pelas características das pessoas quem elas são*” (A7); “*Achei interessante porque essa mascara tirou o que é mais identificador que é o rosto. Mas eu consegui identificar pelo corpo quem era*” (A2); “*Eu me senti estranha, mas eu gostei de ficar observando as pessoas assim*” (A8); “*Tinha horas que não dava para reconhecer as pessoas. Eu reconhecia pelos cabelos e pela cor do olho*” (A9); “*Eu reconhecia pela expressão do olhar. Dava para saber se ela estava sorrindo ou se estava séria. Era só pelo olhar que dava para perceber, não precisava ver o rosto*” (A10).

O impacto e o estranhamento experimentados durante a atividade, expressos nas opiniões, demonstram o envolvimento dos participantes. As falas que enfatizaram sensações diretas foram as de A6, que afirmou um incômodo, o “*medo*”, por estar cercada de pessoas sem rosto; A4, que apreciou a *performance* apesar da tontura; e A8 que assumiu o estranhamento em si, mas que, entretanto, não impediu de ser uma observadora das pessoas em volta.

No relato sobre o “*filme de terror*” (A6) transparece um desamparo possível no centro de uma multidão anônima, em que rostos em branco não oferecem interação. Outra percepção é aquela na qual pode haver simpatia acomodada à situação, ainda que a pessoa possa ficar “*tonta*” (A4) no meio da inexpressividade de rostos em branco. Também o estranhamento (A8), que se abstém do contato direto, pode ser um comportamento adaptativo. Em todas essas modalidades perceptivas, há uma individualidade corporal que percebe e é percebida, indicando que “as ações que tecem a trama da vida cotidiana, das mais fúteis ou as menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade” (BRETON, 2010, p. 7). Assim, no âmbito de sua corporeidade, cada pessoa tece sua estratégia de convivência social.

Outro grupo de falas apresentou um desejo de buscar identificações por trás das máscaras. Procurando observar as “*características das pessoas*” (A7); identificando “*pelo*

corpo” (A2); reconhecendo “pelos cabelos e pela cor do olho” (A9); e reconhecendo “só pelo olhar” (A10). Ressalta-se a afirmação de A2 de que a “máscara tirou o que é mais identificador que é o rosto”, acrescentando, em seguida, que conseguiu “identificar pelo corpo quem era”, demonstrando que a identidade não se resume ao rosto, mas está no corpo como um todo. Entretanto, essa identificação só é possível, porque o corpo observado carrega marcas comportamentais e distintivas que vão além da face.

A atividade realizada, que trouxe o recurso da máscara e propôs que esta poderia ser entendida como um tipo de pele se apresentou também como uma provocação em sua etapa de “máscara em branco”, possibilitando diversas sensações. Nesse sentido, para a outra etapa, em que se pediu aos participantes que interferissem nas máscaras e se movimentassem utilizando-as, mais um conjunto de manifestações complementaram a experiência. São as seguintes: “Foi único. A gente poder expressar o que a gente pensa do nosso rosto e ver como eles pensam também” (A11); “Foi uma experiência mais interativa porque a gente pôde perceber o que cada um tenta expressar. Não com a máscara toda branca, mas sim ela de um jeito diferente. E a gente ver a criatividade dos colegas. Eu estou passada” (A13); “Antes era como se cada pessoa não tivesse uma identidade, mas agora tem como se fosse uma digital” (A16); “Foi muito legal a gente ver outras pessoas, porque cada um pensa uma coisa diferente e é muita criatividade. A gente ver o que a pessoa está sentindo naquele momento para ela fazer aquilo, né? Para ela desenhar” (A4).

Os relatos deixam transparecer a admiração e o envolvimento com a experiência, apresentando testemunhos engajados com a interação do grupo e com a simbologia da máscara: “Eu acho que cada um conseguiu colocar suas características. Por exemplo, a pessoa consegue identificar que essas são as minhas características. E essa é a da [...] porque isso é a cara dela. Parece com ela, são as características dela” (A18); “Foi muito bom a gente ver a criatividade das outras pessoas” (A19); “Na primeira parte era só o Branco e agora ficou mais enfeitado. Ficou mais bonito, ver a personalidade da pessoa, como ela se sente ou como gostaria de ser. É uma forma da pessoa se expressar a partir das escolhas dela” (A20); “Depende das escolhas dela. Na verdade, coloca a criatividade ou o que ela queria esconder por trás disso” (A21).

O momento das máscaras coloridas proporcionou uma verdadeira mudança de clima no ambiente da atividade. Por trás da singeleza do desenho, da pintura e colagem, eclodiu um murmúrio agradável e um gestual libertador. Para A11, A13 e A20 houve uma valorização da expressão pessoal; para A16, a identidade foi mais acentuada e A21 observou as escolhas artísticas chamando a atenção para o questionamento sobre o que há por trás da máscara. A4,

A18 e A19 exaltaram a criatividade. A4 recordou que as diferenças alimentam o ser criativo; A18 falou sobre a construção das características pessoais por meio da expressão inventiva e o quanto essas características definem a pessoa; e A19 elogiou o espírito imaginativo de todos.

Ao transitar no espaço destinado à atividade, o grupo interagiu a partir de suas produções artísticas, máscaras que se converteram em criações próprias, gerando sentimentos genuínos, possíveis devido ao ambiente artístico. Nesse sentido, Luckesi (2005, p.16) afirma que as atividades lúdicas, entendidas como experiências plenas e primordiais, “possibilitam acesso aos sentimentos mais indiferenciados e profundos, o que por sua vez possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser”.

Na atividade das máscaras, essa vivência lúdica proporcionou que as expressões de identidade possibilitassem uma reflexão sobre o corpo e sobre o reconhecimento das diferenças.

Como parte desta vivência corporal, a atividade seguinte também abordou o significado da pele, propiciando uma experiência relacionada ao contato e toque, mantendo a questão reflexiva da identidade. Algumas falas relacionadas à atividade das tatuagens temporárias foram assim registradas: *“Foi muito legal. Foi uma experiência nova porque a gente nunca tinha tido isso. E você sentir uma coisa nova assim no seu corpo, é legal”* (A23); *“O nosso corpo fica artístico”* (A24); *“Foi perfeito, incrível”* (A25); *“É uma sensação bem legal porque quem gosta de tatuagem pode se imaginar no futuro fazendo algum desenho parecido ou algo assim”* (A26); *“Eu achei uma experiência nova”* (A27); *“Eu achei muito legal. Tatuei meu signo no corpo, o escorpião”* (A4).

Algumas falas também estabeleceram uma relação direta da atividade dos decalques na pele com a infância: *“Estou achando legal porque a gente está parecendo àquelas crianças, porque faz muito tempo que a gente não mexia com isso. Voltei à minha infância, por isso estou tão entretida assim”* (A3); *“Está sendo muito divertido. Estou realizando meu sonho de ter tatuagem”* (A30).

A novidade da experiência, ressaltada por A23 e A27, possui um impacto a mais, por ser no próprio corpo. As falas de A24, A26 e A4 enfatizam o efeito artístico no corpo, ensaiando uma aproximação com futuras tatuagens permanentes e aproveitando o momento para expor o próprio signo do zodíaco; em ambos os casos, uma busca por afirmação identitária. Um maravilhamento que transpareceu nas falas de A25 ao citarem *“incrível”* (A25), *“voltei à minha infância”* (A3) e *“realizando meu sonho”* (A30).

A ludicidade, mais uma vez, caracteriza o processo de aprendizagem. O fato de A23 dizer que *“nunca tinha tido isso”* indica a importância do espaço que precisa ser ocupado por

esse tipo de atividade. A3 assume a plenitude de sua experiência ao associá-la à infância, dizendo-se “*entretida*” em sua prática, confirmando as palavras de Luckesi (2005, p.17) ao afirmar que “*as atividades lúdicas ordenam ou reordenam o campo de nossa energia e, por isso, em momentos fugazes ou mais duradouros, nos permitem um contato com nossa Essência*”.

O contato com a própria essência está relacionado com a percepção de si e com o corpo. A atividade das tatuagens conseguiu promover esse olhar para o corpo visível no qual os participantes compartilharam, pelo toque, os decalques que ornaram suas peles, segundo as escolhas de cada um, movidos pela entrega lúdica, a apreciar o próprio corpo e a acessarem sentimentos e percepções que dizem muito sobre suas identidades. Montagu (1988, p.252), ao falar sobre a importância da percepção corporal, afirma que:

A pessoa saudável tem uma imagem de si que concorda com o modo como se sente e se mostra, pois, normalmente, as imagens derivam sua realidade de uma associação aos sentimentos e sensações. A perda de contato com o corpo resulta em perda de contato com a realidade. A identidade pessoal tem substância e estrutura somente em função de estarem suas bases alojadas na realidade da sensação corporal.

A imagem corporal, portanto, contém essa relação entre sentimentos e sensações que compõem a percepção de si, em que a pele e sua sensibilidade são acessos primordiais à corporeidade interior e exterior. Daí serem, as experiências corporais, tão fundamentais para a percepção da realidade vivida. E somente o corpo-vivido poderia proporcionar a percepção da realidade e, em contato com pessoas e símbolos, alguns poderiam ser inscritos na própria pele, como tentativa de autoexperimentação ou construção identitária.

O último momento deste CVC, em que ocorreu a atividade com elásticos, proporcionou aos participantes uma experiência de movimentos livres, de maneiras individual e coletiva. Por conta própria, desenvolveram gestos e tensionamentos corporais e assim exploraram o elástico e o corpo criativamente.

A prática deu visibilidade à tonicidade, autonomia e ao movimento criativo. É importante que o espaço escolar seja um local onde possa aflorar o movimento livre, não o único, mas um ambiente que proporcione, no meio de um cotidiano de movimentos tão repetitivos e controlados, vivências de abertura da percepção e motricidade.

Nesta última atividade, buscou-se a experiência motriz que liberta o corpo. Caminha (2012, p.40), ao falar sobre os movimentos indeterminados criados pelo sujeito, afirma que “por meio dos movimentos voluntários, o ser humano cria um modo de vida indeterminado.

Um horizonte inesperado nasce de seus movimentos, criando um campo de imprevisibilidade no seu agir”. Essa autonomia na criação dos movimentos demonstra que a intencionalidade não está represada em uma consciência abstrata, mas se faz movimento no corpo. O percurso traçado nesse quinto CVC procurou materializar uma experiência possível entre o interior e o exterior, promovendo aproximações a partir dos temas percepção, identidade e motricidade.

O resultado deste círculo mostrou que a diversidade das práticas desenvolvidas apresentou interações libertadoras. Tornou-se significativo que uma maior participação, diálogos mais espontâneos, afirmações de identidades e movimentos livres tenham ocorrido na experiência das sensações corporais, marcando um momento importante no trajeto da pesquisa, cujo início mostrou concepções corporais mais restritas, evoluindo para concepções e práticas mais sensíveis.

6.4.6 O *Feedback* da Ação da Pesquisa

O encontro sobre o *feedback* foi norteado por dois momentos que trataram, respectivamente, sobre o corpo e a avaliação dos CVCs, ocorridos no contexto das metodologias participativas. O registro das falas da primeira parte do *feedback* foi analisado na perspectiva de conteúdo proposta por Bardin (2016), que enfoca a criação de categorias temáticas para os registros. Os resultados da avaliação, elaborados em seguida, constam na sequência dos relatos analisados.

A organização das categorias agregadoras, relativas às falas dos participantes sobre a questão corporal, após as práticas realizadas, está expressa no Quadro 5.

Quadro 5- Categorias das concepções de corpo

Diante das práticas vivenciadas, o que é o corpo, para você?	
Categorias	Participantes
Corpo Lugar	A1, A6
Corpo Físico	A2
Corpo Além da Anatomia	A3, A4, A7
Corpo Perceptivo	A5, A9, A12
Corpo Tocante	A8, A10, A11

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta sobre o corpo revelou algumas convergências nas respostas, bem como significativos acréscimos conceituais às compreensões de corpo. Para A1, o corpo “*é a nossa morada, nosso alicerce, não é só um conjunto de órgãos [...], só nosso corpo sabe o que estamos sentindo*” (A1), e, para A6, “*significa um templo onde não se trata só de anatomia [...] existe uma conexão, sentimentos*” (A6); ambas as manifestações se situam na Categoria Corpo Lugar, em que se identifica no corpo um refúgio, enfatizando que esse vai além da parte física e está associado a um valor pessoal e sagrado. Ressalta-se que tais constatações já surgiram em análises anteriores (cf. itens 5.8.1; 6.3.1), havendo, entretanto, nesse caso do *feedback*, o acréscimo de uma compreensão que não coloca os aspectos orgânicos e anatômicos no centro do corpo, divergindo da ideia, segundo crítica de Le Breton (2008, p.15), de “uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal”, isto é, constata-se o surgimento de uma ideia em que o trato corporal deveria considerar a subjetividade e a identidade, não cedendo a uma supervalorização da matéria orgânica.

As falas desta categoria também incluíram, ao mencionar o corpo, referências ao Curso de Estética, recordando que “*a parte do toque que trabalhamos muito no curso, a maneira de se sentir e sentir o outro, mostra muito de nós*” (A1), e ainda que “*o nosso corpo não é só anatomia, nem se trata só de estética, ele vai além disso, e com as experiências das vivências eu consegui perceber isso*” (A6). Assim, A1 evidencia que as práticas vivenciadas reacenderam a necessária relação entre o toque, o sentir, e o Curso de Estética. A fala de A6, mais contundente, reconhece que o corpo vai além dos aspectos físicos e que os CVCs contribuíram para melhorar esse entendimento particular. São falas que, a seu modo, buscam ampliar seus conceitos de corpo a partir das próprias experiências, compreendendo que “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (LE BRETON, 2004, p.16). Essas compreensões não estão acabadas, mas em processo, e brotam de uma experiência que permite externar suas posições na tentativa de entender um pouco mais sobre a unidade do próprio corpo, que também, segundo um aspecto desse entendimento dos participantes, é a própria morada e também a vinculação com o mundo.

Em um caminho diverso da vertente que busca ir além da anatomia, há uma manifestação que está voltada à fisiologia, situando-a na categoria Corpo Físico, na qual se alinha a uma fala que concebe o corpo como “*uma máquina de expressões. É nele que eu mostro se estou feliz ou triste e expresso meus sentimentos*” (A2), e que, ao relacionar as vivências corporais ao Curso de Estética, também diz: “*Lembrei da fisiologia do corpo humano, a anatomia e o toque*” (A2).

Há uma herança cartesiana em todo entendimento que vê o corpo como máquina, veículo ou repositório, configurando-se como um ponto de vista já inscrito na cultura. Le Breton (2008, p.19) afirma que “a metáfora mecânica ressoa como uma reparação para conferir ao corpo uma dignidade que não poderia ter caso permanecesse simplesmente um organismo”. Alinham-se a essa reflexão, também, as concepções de corpo que enfatizam intervenções físico-estéticas ao preconizarem “melhorias” e “correções” corporais. Nesse sentido, a fala de A2, ao sustentar o termo “máquina”, para o corpo, inclui, consciente ou inconscientemente, a simbologia que o termo carrega, estando, todavia, em aberto quanto novas experiências, ou vivências corporais na escola, podem contribuir para uma ressignificação do corpo que pudesse ser diferente da influência maquínica. Em contraponto à ideia instrumental de corpo, um conjunto de manifestações se destaca ao relativizar especificamente esse aspecto físico-funcional.

A categoria Corpo além da Anatomia apresenta uma compreensão de corpo, com base nas vivências experimentadas, que se expressa nas falas: “*Pude reavaliar o que realmente é o nosso corpo, percebi que ele vai além de algo fisiológico*” (A3); “*O corpo vai além da sua imagem anatômica*” (A4); “*O corpo é um conjunto de sistemas, sentimentos, emoções e vivências que vai nos moldando a cada dia*” (A7). Evidencia-se que, ao reconhecer no corpo um valor palpável (fisiologia, anatomia), busca-se uma superação desse valor (“vai além”) cujo novo patamar estaria no campo da experiência, da percepção e da sensibilidade, de acordo com a fala complementar de A3: “*[...] como nós percebemos a conexão com o ambiente e nós mesmos, tudo isso é o nosso corpo, pois o toque, o contato, vai muito além do físico*” (A3). Ou seja, um corpo entendido mais por sua dinâmica existencial do que pela fisiologia dos seus órgãos; compreensão que busca ir além da corporalidade fragmentada, pois, de acordo com Nóbrega (2005, p. 62) “o corpo não é uma massa material e inerte, mas o lugar de nossas ações originais”.

Na categoria Corpo Perceptivo identificaram-se elementos de continuidade a essa visão de corpo, que vai além da anatomia. Dessa forma, no registro sobre o aspecto perceptivo do corpo, destaca-se que “*nele há uma complexidade de coisas, como sentimentos, emoções e as reações físicas ao se ligarem com os sentimentos bons ou ruins do mundo*” (A5). Em linguagem simples, a fala de A5 expressa um entendimento corporal que se aproxima da atitude perceptiva, ainda que recorrendo a um imaginário físico-emocional em sua conceituação, relacionando o corpo ao mundo. Nesse sentido, concordamos com Nóbrega (2010, p. 70) ao afirmar que “a percepção não é uma representação originada a partir da

ordenação dos dados sensíveis, mas interpretação que envolve o jogo dinâmico do organismo com o entorno, a história, a cultura”.

Em uma manifestação que parece expressar uma conquista conceitual, A12 elabora uma relação entre várias ideias, que incluem o corpo, o Curso de Estética e as vivências:

O curso de estética, em si, ajuda a saber mais da anatomia, pelo fato da gente estudar mais esse assunto. Tanto é que corpo, para mim, estava muito ligado a isso. Mas a gente, como futuros profissionais, não pode ver só isso. Essa percepção que nós tivemos das expressões e sentimentos durante as vivências ajudam a gente a se conhecer melhor e ajudar o cliente também (A12).

Dessa forma, a mudança de concepção expressa no testemunho de A12, mostra a abertura ao campo perceptivo que as vivências foram capazes de proporcionar aos participantes, de modo que “a percepção não oferece verdades, mas presenças” (NÓBREGA, 2010, p.69), e a pedagogia inerente às práticas corporais se torna fundamental para que se possa entender a potencialidade do corpo perceptivo.

Ainda explanando sobre a percepção, mas com outra ênfase, a categoria Corpo Tocante mostra algumas falas que discorrem sobre a importância do toque em uma nova compreensão de corpo. A8 diz que:

No começo dos círculos de vivências eu tinha uma visão muito fechada e científica sobre o corpo, com bases anatômicas. Mas, logo após as intervenções, pude expandir meu ver acerca do tema e aprendi que o mais importante é entender que o toque e as sensações importam (A8).

A exemplo de outras manifestações, A8 também expressa uma mudança conceitual que conduz a uma mudança de atitude, motivada pelas “intervenções” dos CVCs. A8 ainda acrescenta que:

No curso técnico de estética é algo muito mais fisiológico e anatômico, trabalhamos para auxiliar o outro a se sentir bem, mas muitas vezes não trabalhamos o nosso corpo para estar bem, não trabalhamos nossas sensações, o toque, e se sentir bem consigo mesmo (A8).

São palavras que sugerem um reconhecimento de mudança e uma consciência propositiva diante do contexto de sua formação profissional, revelando também a necessidade de uma “formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida” (RAMOS, 2010, p.67).

A experiência do toque, nas vivências, de acordo com os participantes, estava relacionada ao universo dos sentidos. A10 assim coloca seu relato: *“Percebi que corpo não é apenas aquilo que se vê. Percebi que às vezes nós mesmos não permitimos que muitos de nossos sentidos se liberem [...]. Entendi que corpo também é o que vem de dentro”* (A10). Nota-se o encontro com sensações até então pouco exploradas, revelando o desejo de avançar no conhecimento e no sentir do próprio corpo, movimentos que se ancoram na experiência tátil, conforme afirma Merleau-Ponty (2018, p.424): *“Não posso esquecer que é através de meu corpo que vou ao mundo”*, e, dessa forma, ir além de uma prática restrita ao saber anatômico. Confirma-se, na fala de A11: *“O corpo nos faz sentir coisas inexplicáveis, vai além da anatomia. Essa vivência com o corpo fez com que a gente tivesse mais atenção ao toque. O toque é muito importante, pois como a gente cuida do corpo, precisamos ter uma sensibilidade”* (A11).

Os relatos expressam, de forma direta, novas compreensões, que parecem ter surgido da experiência do encontro consigo e com o outro; da consciência de um eu corporal, cuja ação primordial reside em tocar e ser tocável, vivenciando cada nova sensação, pois *“O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça ‘um tipo de reflexão’”* (MERLEAU-PONTY, 2018, p.137, grifo do original), o que nos remete ao saber sensível do corpo, expressão criadora, que difere do conceito intelectualista de percepção baseado no estímulo-resposta (NÓBREGA, 2008). Dessa forma, o questionamento sobre o corpo, no contexto das práticas do CVCs, revelou respostas que incorporaram novos conceitos e atitudes, condizente com o envolvimento no processo de aprendizagem e a incorporação de novas experiências.

Após refletir sobre as compreensões de corpo na perspectiva das vivências, segue-se a reflexão de cunho avaliativo sobre os CVCs, cuja base foi o registro dos relatos. Na roda de conversa, foi feita a pergunta: *“Qual sua avaliação dos CVCs?”*, que tornou-se o fio condutor da avaliação.

A fala de A1 apresentou o seguinte conteúdo: *“Sim, eu gostei de participar. Além de eu ter feito novas experiências com a perspectiva do nosso corpo, a gente se divertiu, nos mexemos, nos sentimos e brincamos”* (A1). Por sua vez, A2 diz: *“O bom é que foi uma coisa que eu nunca tinha feito, então, foi uma experiência nova. O ruim é que sempre gostei de esportes, então, pra mim é necessário”* (A2). A fala de A1 mostra o envolvimento com a novidade e a alegria da experiência, transparecendo satisfação. A2 admite que gostou da experiência, mas observou que prefere esportes e prossegue dizendo: *“Curti a dinâmica da pele e identidade, foi divertido; e a liberdade de toque foi algo livre. Mas queria mais*

dinâmicas que envolvessem o movimento de ginástica” (A2). Reafirmando os benefícios, mas insistindo na ressalva, A2 aponta uma predileção por esportes e ginástica, abordagem corporal válida, mas que não estava contemplada na proposta das vivências.

O fato de A2 ter feito ressalvas à experiência, nesse ponto específico, não torna sua participação completamente destoante das demais; apenas afirma outra dimensão da prática corporal já estabelecida em suas aulas, e historicamente prevalecente na Educação Física, inscrita em um conjunto de abordagens legítimas, assim como a proposta dos CVCs que se baseia na concepção de movimento humano em íntima relação com a corporeidade. Nesse sentido, entende-se a corporeidade como conceito transversal e “não se aprisiona a uma exclusiva área da produção de conhecimento ou a um único método de investigação, havendo a necessidade de dialogar com diversas competências” (NÓBREGA, 2005, p.112-113).

Estabelecendo a explicação sobre a diversidade do movimento, manifestada na fala de A2, faz-se importante reconhecer o envolvimento de A1 e A2 nas práticas referidas, observando-se que a interação e ludicidade marcaram suas participações, assim como A3 que, em sua fala, desenvolveu a seguinte avaliação:

“Foi algo diferente do que eu vivia na escola, outras formas de trabalhar o corpo [...]. Foi muito tocante, por exemplo, a vivência das fitas e a de pintura das máscaras, pois me lembrei bastante da minha infância. Eu pude ser eu sem preocupação ou recomendação alguma. São atividades que fazem muita falta porque a gente não tem mais disciplina de Artes. Tudo foi algo que fez com que nós nos concentrássemos mais, algo que nos deixou muito conectados” (A3).

Observa-se que a prática vivida por A3 foi marcante, em vários aspectos. A novidade da experiência, o impacto das atividades corporais permeadas de sensibilidade que remeteram à infância; a sensação de autonomia, por um lado, e conexão coletiva, por outro, e a constatação da importância das práticas criativas e sensíveis, citando a inexistência da disciplina de Artes, observação que pode ser entendida como uma crítica curricular por parte de A3 e um alerta às práticas pedagógicas na escola, no sentido de que se invista mais nas dimensões criativas do processo de aprendizagem, das quais a corporeidade é constituinte, pois “Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Outro conjunto de relatos que avaliam os CVCs destaca novas percepções experimentadas: “Eu tive uma experiência bem interessante aqui, consegui me expressar e

conhecer mais o meu corpo, a sentir o que ele está falando e dar mais atenção aos meus sentimentos [...], achei muito bom participar dos encontros. Foi uma experiência incrível” (A5). Colocando o mesmo destaque nos aspectos perceptivos, A 12 relata: *“Gostei muito, ajudou a ter outra percepção da nossa realidade e a conhecer mais o próprio corpo”* (A12). Destacando também novas experiências e citando a expressividade do corpo, A11 coloca que:

Foi uma vivência muito magnífica, pois fez com que a gente pudesse se expressar, fez com que a gente também pudesse interagir com outros colegas que a gente não fala ou não tem tanta afinidade. Me senti livre, pois vivemos em um ambiente preso, sem tanta liberdade (A11).

O relato de A11 também converge com o de A10, no que concerne a um impacto no grupo: *“Foi uma vivência incrível que me fez enxergar muitas coisas com outros olhos [...]. A vivência que mais gostei foi a das fitas, não por um motivo apenas de liberdade pessoal, mas porque foi um momento único para minha turma como um todo”* (A10). Já no relato de A4, além de destacar a experiência no âmbito do toque e dos sentidos, ressalta a importância de se ampliar o alcance das vivências: *“Eu acho que foi um trabalho muito importante que, inclusive, deveria fazer parte das matérias escolares, por tratar da importância do nosso corpo e por trabalhar tanto com os nossos sentidos e toques”* (A4).

Os relatos destacados ao avaliar as vivências, partem de uma abertura sensível que, reconhecendo o próprio distanciamento em relação ao saber corporal, acolhe novas possibilidades perceptivas, o que coaduna com Nóbrega (2008, p.142) quando afirma que: *“Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea, com a experiência dos sentidos, pois privilegiamos uma razão sem corpo. No entanto, a percepção, compreendida como um acontecimento da existência pode resgatar este saber corpóreo”*. Ressalta-se que, conforme registrado pelos participantes há uma importância pedagógica nos saberes corporais, que pode contribuir para o mundo pessoal perceptivo, a valorização da sensibilidade interpessoal e as potencialidades didático-metodológicas nas mais diversas áreas.

No último grupo de relatos avaliativos, destacam-se, além do recorrente aspecto do toque, elementos de interação: *“Foi muito gratificante, uma experiência maravilhosa, onde descobrimos o toque, a nossa conexão vibrando na mesma intensidade”* (A6). É significativa a menção de A6 à “conexão”, evidenciando a experiência sensível que envolveu o grupo como um todo. Prossegue destacando seu caminho de sensibilidade: *“Foi muito gostoso viver isso, principalmente aquela atividade em que fomos vendados na quadra, isso fez com que eu descobrisse sensações muito além do nosso corpo”* (A6). Na mesma linha, A7 fala da

importância das vivências: *“Porque, além de aprender mais sobre mim, pude aprender um pouco sobre o outro também. Gostei da dinâmica das fitas, pois nós praticamos tanto individualmente quanto em conjunto. Foi um momento de descontração na turma. Todos nós saímos mais leves e felizes”* (A7). Para A6 e A7, evidencia-se uma conquista pessoal de novas atitudes que parece se estender ao grupo, possibilitada pela corporeidade que não se restringe a uma experiência cognitiva particularizante, pois *“O campo da subjetividade encontra-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos, afetos”* (NÓBREGA, 2008, p.147).

Nesse amplo campo de subjetividades que perpassa as dimensões da existência, a experiência da corporeidade torna-se fundamental para o processo formativo. Nesse sentido, o relato de A8 registra: *“Gostei muito e amei poder adquirir novas experiências a partir das vivências. Eu julgo que foi muito importante para a formação de uma pessoa melhor, mais humana”* (A8), logo, a avaliação contida no relato vê as práticas corporais como um caminho de humanização, apontando para a relação corporal no processo de aprendizagem.

Indissociável do dinamismo de aprender, a corporeidade possibilita a conexão consigo, com o outro e o mundo. Segundo Nóbrega (2009, p.68), a aprendizagem está ligada à corporeidade. Assim, ao compreender os sentidos de sua própria existência, o ser se relaciona com o mundo de forma diferente:

Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há a separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação. O corpo é o lugar de aprendizagem, de apropriação do em torno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único.

Portanto, a partir da unidade do corpo é que se compreende a aprendizagem, e a formação humana que compartilha seu princípio de totalidade com a corporeidade.

A avaliação realizada com os participantes revelou que as práticas corporais possibilitaram uma nova visão sobre o corpo, promovendo uma significativa experiência com as percepções e a conscientização sobre a corporeidade, conforme relatado.

Nessa mesma direção, completando o processo avaliativo, foi pedido que o PEF fizesse um relato sobre a ação realizada, considerando sua validade como sistemática de um produto educacional. O professor afirmou:

Eu achei muito válido, uma vez que as meninas puderam vivenciar várias experiências para além do que é oferecido nas práticas de Educação Física

que elas têm. Foi muito importante, para elas e para mim também enquanto professor. A gente repensa a prática.

Observa-se que o PEF, ao reconhecer a importância das vivências para as alunas, coloca-se em atitude de aprendizado, diante das novas experiências, pois é levado a repensar a própria prática. Configura-se uma situação dialógica e de reflexão, diante da experiência da aprendizagem. Nesse sentido, afloram aspectos da pedagogia freireana, evidenciados pela atitude diante do conhecimento. Segundo Freire (1985, p.15), o conhecimento “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”. Repensar a prática coloca-se, então, como uma tentativa de reinvenção, visto que professor e aluno estão juntos, em constante aprendizado e em processo de constituição no mundo. A esse respeito, Oliveira (2006, p.118-119) afirma que: “A pedagogia freireana compreende homens e mulheres como inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem ‘que não sabem tudo’, buscam o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto ser humano” (grifos do original).

Desse modo, os registros que foram produzidos nesse momento avaliativo, inseridos na lógica dialética e vividos no coletivo, sinalizam processos emancipatórios e potencializam mudanças, evidenciando a possibilidade da abertura para outras visões acerca da ação pedagógica, pois, conforme o PEF menciona:

Contribuiu com uma forma nova, outro olhar que a gente passa a ter na Educação Física com os alunos, o quanto é importante a variação dos estímulos, novos estímulos, quebrando aquela rotina que os alunos já estavam habituados, que é a nossa zona de conforto, tanto dos alunos como do próprio professor.

O dinamismo da aprendizagem, representado pela expressão “sair da zona de conforto”, ganha um saboroso sentido de novidade quanto experimentado na sensibilidade das práticas corporais em ambiente pedagógico. Desse modo, o PEF acolhe as novas experiências vivenciadas por ele e pelos alunos como algo a ser somado e ponderado à própria prática, demonstrando disposição para compreender novas possibilidades. Assim, relacionado a essa disposição em aprender, ao mencionar o papel de homens e mulheres no processo de aprendizagem, Freire (1996, p.28) afirma que:

Somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender

para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Na perspectiva de seres inconclusos e inacabados, cuja construção se faz dia a dia, a ação de se reinventar faz todo o sentido, ganhando mais coerência ao considerar o ambiente educacional e os seus desafios. O conjunto dos relatos aqui apresentados, em âmbitos docente e discente, revela uma possibilidade de abertura consciente, individual e coletiva, na dimensão da corporeidade. As experiências corporais ocorridas no contexto pedagógico e avaliadas pelos sujeitos envolvidos trazem à tona a beleza, a sensibilidade e a complexidade do corpo, vivo e ativo em seu entorno, resultando em uma reflexão que contribui com a percepção de mundo e o repensar da própria prática.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional que compõe esta dissertação representa mais do que um resultado. É uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica de vivências corporais que percorre o trabalho de pesquisa. A sistematização das ações desenvolvidas ganhou a designação de Cartilha Pedagógica, porque, antes, foi vivenciada à luz do referencial teórico e dos corpos em movimento, cuja presença deu materialidade à proposta.

7.1 Justificativa da Cartilha

Na contemporaneidade, constata-se que a percepção atribuída ao conhecimento do corpo torna-se, muitas vezes, dominada por imagens da cultura de consumo, por influências midiáticas e políticas de controle que tendem a instrumentalizar, racionalizar e a fragmentar as questões que envolvem o corpo. Nesse sentido, vislumbramos, por meio do produto educacional, suscitar reflexões sobre o corpo e a corporeidade, no intuito de criar um espaço que possibilite condições e novas construções do saber, que envolvam uma visão ampliada de corpo no sentido integral.

A partir das inquietações acerca do papel da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado e da investigação do Programa de Disciplina do Curso Técnico em Estética, percebemos a necessidade de elaborar uma intervenção que pudesse trazer o sentido de unidade corpórea, lúdica, expressiva e que considerasse o corpo na dimensão existencial numa dinâmica de comunicação corpo-mundo. Nóbrega (2010, p. 112) afirma que “a corporeidade, como conceito transversal, não se aprisiona a uma exclusiva área da produção de conhecimento”, assim, ressaltamos a contribuição da Educação Física em diálogo com o Curso Técnico de Estética numa perspectiva transversal do conhecimento.

No decorrer da pesquisa, de acordo com a observação participante, o processo de entrevistas, as vivências das práticas corporais e outras questões pertinentes que emergiram do *feedback* avaliativo, o processo de construção do produto educacional materializou-se na ação pedagógica caracterizada pelos CVCs, possibilitando a produção de uma cartilha que tem como objetivo subsidiar o trabalho docente e viabilizar vivências corporais. Essa experiência se funda em uma práxis, na intenção de aproximar a disciplina de Educação Física a outros saberes atuantes na escola, por meio da conscientização do corpo sobre a corporeidade.

Ressalta-se que os CVCs foram avaliados pelos participantes no último encontro chamado de *Feedback*, por meio de roda de conversa e registrado em áudio e no Diário de

Campo da pesquisa, obtendo uma resposta favorável ao conjunto de vivências, com relatos que destacaram a sua importância para o amadurecimento pessoal e a conscientização sobre o corpo, recomendando como válida a experiência dos CVCs.

7.2 O público-alvo e a composição da Cartilha Pedagógica sobre o Corpo na Escola

A Cartilha Pedagógica, como Produto Educacional, destina-se ao público-alvo de PEFs, professores do Curso Técnico em Estética, e aos demais profissionais da Educação que lidam com o trato e conhecimentos do corpo.

Tendo em vista seu caráter didático, destacam-se alguns aspectos do conteúdo do produto educacional, cujo título é Cartilha Pedagógica sobre a Corpo na Escola. A cartilha contém seis encontros pedagógicos designados de CVCs, em que foram trabalhadas práticas corporais e as percepções como caminho de reflexão sobre a corporeidade. No início da cartilha, há uma apresentação das vivências e as orientações pedagógicas. Em seguida, expõe-se cada um dos encontros com um texto que introduz o embasamento teórico da vivência; os objetivos; o tempo aproximado de realização; os materiais necessários ‘a aplicação das atividades; o procedimento descritivo e metodológico; e as dicas e sugestões. Essa estrutura encontra-se nos seis encontros, assim divididos: (a) Teia de Sentidos; (b) Saberes Corporais; (c) Imagem Corporal; (d) Controle e Liberdade; (e) Percepções de Corpo e Pele; (f) *Feedback*.

O conteúdo da Cartilha, inserido nesta dissertação no capítulo Produto Educacional, será disponibilizado à comunidade escolar e acadêmica por meio de *link* no portal *EduCapes*, e livremente distribuído também por qualquer aplicativo de mensagens instantâneas, conforme compartilhamento de pessoas e grupos interessados. Ademais, a cartilha estará disponível em Portable Document Format (PDF), no *link* descrito e serão também disponibilizadas algumas cópias impressas para a escola em que foi feita a pesquisa.

7.3 Validação da Cartilha

Assim como todo produto educacional, o trabalho também requer que seja atestada sua validade e funcionalidade didática. Dessa forma, esclarece-se que a validação do produto educacional foi realizada pelo próprio *feedback* da ação da pesquisa (cf. item 6.4.6), no qual os participantes e o PEF relataram suas avaliações. Logo, o produto educacional materializado nas ações realizadas obteve a aprovação e o incentivo dos sujeitos envolvidos.

Destaca-se que o PEF, em seu relato sobre a validação do produto, citou as seguintes sugestões que foram devidamente incorporadas à cartilha:

Uma contribuição interessante seria uma orientação sobre a confecção dos materiais utilizados, pois na escola pública a gente tem muita dificuldade de material diversificado. Seria, por exemplo, como confeccionar as fitas utilizadas nas práticas; o tempo de duração das atividades; e o direcionamento dos questionamentos a serem feitos com os alunos nas rodas de conversa (PEF).

Ao avaliar a ação e apontar sugestões, o PEF concluiu: “Foi muito válido, espero que seja um produto acessível para nós, professores de Educação Física e para a escola como um todo” (PEF). Logo, atesta-se a validade do produto educacional no contexto do *feedback* da ação e do relato docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar a compreensão de discentes e docentes acerca da corporeidade no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Pretendeu-se conhecer o contexto estudado por meio de instrumentos de coleta de dados, análise documental e uma ação pedagógica que resultou em uma cartilha como produto educacional.

A avaliação documental mostrou a predominância de temas relacionados aos aspectos físico-anatômicos do corpo, indicando a necessidade de incluir temáticas voltadas à corporeidade, como expressão do sentido de unidade e integralidade características das bases do Ensino Médio Integrado.

A observação participante registrou jogos e práticas esportivas nas aulas de Educação Física, destacando seu direcionamento funcional e procedimental com influência nas concepções de corpo dos alunos. Também foi possível verificar que, no conjunto das observações das aulas e entrevistas ocorridas antes da ação da pesquisa, a compreensão de discentes e docentes, acerca da corporeidade, revelou a predominância de aspectos anátomo-fisiológicos.

As entrevistas indicaram concepções de corpo com ênfase na saúde orgânica, fisiologia e bem-estar corporal, aspectos analíticos que se aproximaram do exame documental, cujo resultado indicou elementos de ênfase à anatomia e funcionalidade orgânica do corpo. Alguns relatos mencionaram a necessidade de mais espaço para experiências criativas, assim como o surgimento de situações de ansiedade devido à rotina de estudos. A fala docente revelou uma pedagogia corporal em torno da atividade física, além de percepções anatômicas do corpo relacionadas às demandas do Curso de Estética e das aulas de Educação Física. O conhecimento da realidade estudada, assim como as dificuldades encontradas, conduziu a uma constante reflexão sobre a prática da pesquisa e a retomada ao referencial teórico que, além de embasarem a ação pedagógica, mostraram a importância da corporeidade como experiência vivificante.

Os CVCs foram pensados como ação pedagógica no contexto da pesquisa-ação, atendendo a uma leitura da realidade em que se buscou proporcionar a reflexão e a experimentação do corpo, indicando a percepção como caminho de compreensão da corporeidade como unidade do ser humano e expressão da formação integral.

O *feedback* apresentou uma evolução do engajamento dos participantes nas práticas e a aquisição de novos conhecimentos originados das experiências, resultando em uma

significativa mudança nas concepções de corpo após o conjunto de vivências. A cada ação, era visível tanto o envolvimento nas atividades como a resignificação dos conceitos, evidenciando os novos aprendizados e melhorando também a participação do grupo nas rodas de conversa, tornando o diálogo e a socialização das falas algo mais fluido, dentro de um processo de construção coletiva.

Nesse sentido, destaca-se a mudança geral nas concepções de corpo dos participantes, que passaram de uma visão corporal majoritariamente compartimentada para uma concepção mais integradora, conforme verificado no trajeto da pesquisa.

O desenvolvimento da corporeidade, aqui assumido como um processo pedagógico de caráter sensível e experimental buscou proporcionar vivências cujas possibilidades se delinearam mais assertivas no encontro com os saberes da Educação Física. O conjunto de práticas corporais adotado, amadurecido na experiência docente e planejado a partir de pesquisas, foi fundamental para oferecer as condições de engajamento dos participantes, que se envolveram de forma lúdica e ativa.

A quantidade, a forma e o roteiro das atividades corporais não devem ser entendidos, tendo em vista o espaço da pesquisa em que ocorreram, como uma determinação inequívoca, visto que podem sofrer variações. Contudo, é a importância objetiva das práticas corporais que merece destaque, pois os resultados da pesquisa estão diretamente relacionados à existência e efetivação de atividades lúdicas que contribuem para a corporeidade.

Foi possível observar que, embora tenha se conquistado um satisfatório nível de envolvimento com as atividades realizadas nos CVCs, a inserção de outras práticas e vivências poderia ter ocorrido. Contudo, em vista do tempo das aulas e do planejamento da pesquisa, os seis CVCs e suas atividades mostraram-se adequados e condizentes com uma proposta de itinerário pedagógico para a corporeidade. Ressalta-se ainda a necessidade de conceber tais vivências em um contexto de conhecimento da realidade escolar e de acolhimento das diferenças.

A ação desenvolvida e avaliada pelos participantes neste estudo se constituiu em vivências elaboradas que potencializou a feitura de um produto educacional denominado Cartilha Pedagógica sobre o Corpo na Escola, que orienta como conduzir as práticas corporais dos CVCs. Este produto educacional foi validado ao longo da ação da pesquisa, pelo *feedback* dos participantes (discentes e docente) e pretende servir de apoio pedagógico aos professores de Educação Física e a todos que lidam com o trato corporal no ambiente escolar.

Ressalta-se que as práticas corporais aqui descritas e analisadas podem ser adaptadas a diversas situações pedagógicas, porém estão associadas, desde sua concepção à realidade do EMI e à formação integral.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, o aspecto relevante é a questão do tempo escolar, ao levar em conta a programação das aulas e a disponibilidade docente. Assim, constatou-se que a impossibilidade de incluir as aulas de estética, privou a pesquisa de importantes observações e de interações participativas dos professores do curso, cujo envolvimento, ao lado do PEF, poderia ter contribuído no âmbito das intervenções didáticas e no envolvimento das ações, agregando novos significados e saberes no contexto da formação integral.

Como indicativo de perspectivas científicas e profissionais desse estudo, apresenta-se as possibilidades de pesquisa das relações entre corporeidade e práticas pedagógicas, levando em consideração o alcance de atividades que contribuam para a percepção corporal, o lugar da Educação Física no EMI, e as formas de concepção e abordagem do corpo no EMI e na EPT. Outro aspecto a considerar refere-se às situações de ansiedade estudantil constatadas no decorrer da pesquisa, relacionadas às pressões dos estudos e com repercussões em diversas áreas da vida escolar. Nesse sentido, pesquisas futuras que relacione a ansiedade estudantil ao contexto da corporeidade poderiam ser pertinentes.

Na perspectiva de conclusão da presente pesquisa, reconhece-se a impossibilidade de determinar encaminhamentos definitivos, pois a temática corporal é ampla. Contudo, ao apresentar um encaminhamento final ao escopo deste estudo, destaca-se que a corporeidade é um processo de descoberta e percepção que precisa ser vivenciado no ambiente escolar. Tendo em vista o entendimento da corporeidade no contexto da formação integral, conclui-se que um corpo consciente de si e do mundo, está relacionado a uma atitude de emancipação, significando uma emancipação que também está no projeto de formação integral e omnilateral da EPT e do EMI.

Entende-se que o desenvolvimento de atividades corporais, a partir de uma visão integradora dos saberes e da valorização da corporeidade, contribui para mudanças de conceitos e atitudes que podem tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os sujeitos envolvidos e qualificar sua compreensão da realidade, possibilitando outro olhar. A presente pesquisa, ao debruçar-se sobre as concepções de corpo aqui descritas, pretende contribuir com os estudos sobre o corpo, ressaltando que as reflexões apresentadas não são definitivas, em função da amplitude do tema, e por isso deseja-se que possam ser ampliadas.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, G. **Eutonia**: um caminho para percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ALVES, Cláudio E. Resende. **Corporeidade**: Oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_AlvesCE_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.
- ALVES, Rubem; ANTUNES, Celso. **O aluno, o professor, a escola**: Uma conversa sobre educação. 2. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Versus, 2005.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas?** Por uma educação romântica. Campinas: Papirus, 2002.
- AMARAL, A.C.S. **Imagem corporal de adolescentes**: descrição e intervenção preventiva em âmbito escolar. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- ANZIEU, Didier. **O eu-pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Robson dos S.; SANTOS JUNIOR, Osvaldo G. dos; FERREIRA, Marcelo P. de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: Um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017. . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38/35028>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BERTHERAT, Tereze; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, out. 1994.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da Educação Física e Esporte**, v. 01, n. 01, p. 73- 81, 2002.
- BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A educação física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 31 mar. 2017.
- BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRODOWICZ, Alicia. **I show the beauty of the human body by combining it with elements of nature**. Disponível em: boredpanda.com/photography-visual-exercises-alicia-brodowicz/. Acesso em: 20 nov 2018.

CAMINHA, Iraquitan O. de. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O. de. (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa, UFPB, 2012.

CAMINHA, I. O. de. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, F. **A teia da vida**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

CEARÁ, Relação das Escolas Estaduais de Educação Profissionais do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. L. O. Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, L. R.; SILVA, M. R. da. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/2016: movimentações e repercussões. **Revista Nova Paideia**, v. 1, n. 1, p. 30-50, 2019.

DAMA DE FERRO. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dama_de_ferro&oldid=59303995. Acesso em: 8 set. 2019.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **LETPEF**, Departamento de Educação Física, Unesp-Rio Claro, p. 34-50, 2012.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000.. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>.. Acesso em: 20 maio 2019.

DUPONT, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** . 8. ed. São Paulo: Ed. Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade e suas ecologias do ensinar: Notações para o trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, v. 25, p. 126-157, 2016.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100185&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2018.

KEHL M. Com que corpo eu vou. *In*: KEHL, M. Bucci (org.). **Videologias: ensaios sobre a televisão.** São Paulo: Boitempo, 2004. p. 174-179.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus Editora, 1978.

LE BRETON, David. **Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais.** Lisboa: Misóti, 2004.

LE BRETON, D. **Sociologia do corpo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** Campinas: Papirus, 2008.

LE BRETON, D. **Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica.** 2010.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LEPKA, Agnieszka. **The relation between nature and human being**: Agnieszka Lepka. Disponível em: <https://luxiders.com/nature-photography-agnieszka-lepka/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LÉVY, Pierre . **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, P. R. F. **Significado da dança na promoção da saúde de crianças do ensino público municipal de Fortaleza/Ceará**.2006. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) - Universidade de Fortaleza, Ceará, 2006.

LIMA, P. R. F. **A obesidade e a aprendizagem da dança em escolas públicas municipais de Fortaleza/Ceará**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Júlio Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141464>. Acesso em: 2 set. 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e experiências lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br. <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02, Gepel, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faced/UFBA, p. 22 a 60, Salvador, Bahia, 2002.

McARDLE, W. D.; KAYCH, F. I. e KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício**: energia, nutrição e desempenho humano. 8ª edição. Ed. Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARGEN, Al. **Fotos da linha do tempo**. Facebook: Al margen. Buenos Aires, 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/AlMargenPagina/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 3 ago. 2019.

MARTINS, Raphaell Moreira. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do Facebook. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150968>. Acesso em:

MEDEIROS, Rosie M. N.; NÓBREGA, Terezinha P.; MENDES, Maria Isabel, B. S. O conhecimento anatômico do corpo: configuração dos saberes da medicina e da ginástica. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 16, n. 156, maio 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd156/configuracao-dos-saberes-da-medicina-e-daginata.htm>. Acesso em: mar. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa no mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, 239-262, 1993.

MONTAGUA. **Tocar o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 1, p. 17- 36.

MOREIRA, W. W. Formação profissional na área da educação física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, Manuel (org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.v. 1, p. 31-44.

MOREIRA, W. W.; CHAVES, Aline D.; SIMOES, Regina M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, abr. 2017. . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2017v29n50p202>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/Ufes**. Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/10244/7030>. Acesso em: 10 out. 2018.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.20,n.3,p. 427-436,set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00427.pdf>. Acessoem: 25 mar. 2019.

NÓBREGA, Terezinha P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 16, jan. 2001. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967>. Acesso em: 10 maio 2019.

NÓBREGA, Terezinha P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha P. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. rev. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

- NÓBREGA, Terezinha P. **Corporeidades**: inspirações merleauPontianas. Natal: IFRN, 2016.
- NÓBREGA, Terezinha P. A atitude fenomenológica: corpo-sujeito. In: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). **Mereleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019.
- NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 2008, 13(2), 141-148.
- OLIVEIRA, Ivanilde A. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; SISTO, Fermino Fernandes. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 6, n. 1, p. 57-66, jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020.
- ORTEGA, Francisco. O corpo transparente: visualização médica e cultura popular no século XX. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 89-107, out. 2006.
- ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PONTES, A. P. F. S. **Ensino médio integrado**: formação politécnica como horizonte? 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12990/1/ANAPAUlaconcluido.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.
- RABELO, Maria Klumb O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.
- RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.
- REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da Educação. Lisboa: Cadernos do CCAP-2, 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- ROHDEN, L. A metafísica repensada a partir da tradição fenomenológico-hermenêutica. **Veritas**, v. 58, n. 2, p. 308-332, 2013.
- SANTOS, L. A. Menezes. Educação e fenomenologia: considerações sobre o corpo próprio e a pedagogia da criança no pensamento de Merleau-Ponty. In: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. (orgs.). Merleau-Ponty. **Compêndio**, São Paulo: LiberArs, 2016. p. 457-469.
- SANTOS, L. N. T. **Trabalho e ansiedade em adolescentes**: resultados de um estudo longitudinal. Tese (Doutorado) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Robson B. dos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo G. dos; ALMEIDA FERREIRA, Marcelo P. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, R. C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania**. São Paulo: Vetor Editora, 2002.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi *et al.* Vulnerabilidade ao *stress* em escolares do ensino técnico de nível médio. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 197-213, jan. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2015000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TRUEACTIVIST. **Breastfeeding tree of life art goes viral#Normalizebreastfeeding &Create Your Own!** Disponível em: <https://www.trueactivist.com/breastfeeding-tree-of-life-art-goes-viral-normalizebreastfeeding-create-your-own-partner/>. Acesso em: 8 set. 2018.

TURNER, Bryan S. **Corpo e sociedade**: estudos em teoria social. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

VAZ, Alexandre F. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. *In*: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

WOLF, N. **O mito da beleza**. Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. . Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA DE ANUÊNCIA - COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DO IFCE

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Luciana Braga de Oliveira Freire a desenvolver o seu projeto de pesquisa DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, que está sob a orientação da Profa. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, cujo objetivo é analisar a compreensão de discentes e docentes acerca do tema da corporeidade, na EEEP Presidente Roosevelt, localizada na Av. Bezerra de Menezes, 435, Bairro Farias Brito, Fortaleza/CE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do/a pesquisador/a aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/Conep.

Fortaleza, em ____/____/____.

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE B
TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Do Corpo à Corporeidade: Tecendo sentidos no Ensino Médio Integrado”, desenvolvida pela pesquisadora Luciana Braga de Oliveira Freire, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. Seus pais permitiram que você participe.

Objetivos e justificativa

Consideramos a corporeidade como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, por isso, desenvolvemos nossa pesquisa a partir da valorização da dimensão corporal que contribui para conectar diferentes saberes da vida. Acreditamos que a corporeidade possibilita atitudes transformadoras diante da construção do conhecimento, além de uma prática pedagógica que incorpore a comunicação sensível.

Nosso objetivo é analisar a compreensão de discentes e docentes acerca do tema da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

É pretensão desta pesquisa aplicar uma intervenção pedagógica abordando a dimensão da corporeidade integrando Educação Física e o Curso Técnico em Estética.

Procedimentos

A pesquisa será realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt, onde você e outros adolescentes participarão das práticas corporais com diversas atividades lúdicas e expressivas que têm por objetivo proporcionar vivências relacionadas à consciência corporal e promover reflexões sobre o corpo, de forma a valorizar a experiência de vocês e enfatizar a importância do corpo no processo de aprendizagem. Vocês também participarão de uma entrevista individual relativa aos conhecimentos do corpo e de um processo avaliativo que será realizado ao final das práticas a respeito do seu processo de aprendizagem. Além disso, as ações serão conduzidas pela pesquisadora e acompanhada pelo PEF da sua turma.

Desconfortos e riscos

Você não precisa participar da pesquisa, se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que você estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém, se você sentir desconforto com as perguntas, ou com a presença da pesquisadora, dificuldade, ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Caso aconteça algo errado, você poderá nos procurar.

Benefícios

Vale acrescentar que coisas boas podem acontecer, como, possivelmente, conhecer melhor o seu corpo e benefícios decorrentes da produção de conhecimentos e das experiências corporais significativas, ampliando sua formação humana. Tais vivências representam o diálogo com diversos campos do conhecimento e a troca de saberes.

Acompanhamento e assistência

O pesquisador aplicará as ações pedagógicas e poderá esclarecer as suas dúvidas, caso você solicite essa intervenção.

Sigilo e privacidade

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes.

Ressarcimento e indenização

Asseguramos que você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei. Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Luciana Braga de oliveira Freire, *e-mail*: lubragaeduc@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 8h às 12h e das 13h às 17h, no IFCE 121 Reitoria – R. Jorge Dumar, 1.703 – Jardim América, Fortaleza/CE, 60410-426; tel.:(85) 34012332, *e-mail*: cep@ifce.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu ...aceito participar da pesquisa “Do Corpo à Corporeidade: Tecendo Sentidos no Ensino Médio Integrado”. Compreendi a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta pode acarretar. Entendi também que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e o meu responsável concordou com a minha participação. Por fim, declaro que recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Contato telefônico do participante (opcional):

e-mail do participante (opcional):

Assinatura do participante

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 466/2012, e complementares, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Assentimento. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o assentimento dado pelo participante.

Nome do/a pesquisador/a: LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

[Assinatura do/a pesquisador/a]

Data: ____/____/____.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O menor de idade pelo qual o/a senhor/a é responsável está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Do Corpo à Corporeidade: Tecendo Sentidos no Ensino Médio Integrado”, desenvolvida pela pesquisadora Luciana Braga de Oliveira Freire, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Objetivos e justificativa

Consideramos a corporeidade como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, por isso, desenvolvemos esta pesquisa a partir da valorização da dimensão corporal que contribui para conectar diferentes saberes da vida. Acreditamos que a corporeidade possibilita atitudes transformadoras, diante da construção do conhecimento, além de uma prática pedagógica que incorpore a comunicação sensível.

Nosso objetivo é analisar a compreensão de discentes e docentes acerca do tema da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Procedimentos

Caso o/a senhor/a autorize, seu/sua filho/a participará de práticas de vivências corporais, que utilizam dinâmicas, diversas atividades lúdicas e expressivas, e abordará conhecimentos e saberes sobre o corpo, e também de uma entrevista relativa aos conhecimentos do corpo e de uma avaliação sobre o processo de aprendizagem a respeito das práticas. Além disso, a aula será conduzida pela pesquisadora e acompanhada pelo PEF da escola.

Desconfortos e riscos

A participação dele/a não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele/a, porém, se ele /a sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Benefícios

A presente pesquisa possibilita aos/às participantes envolvidos/as, benefícios decorrentes da produção de conhecimentos e das experiências corporais significativas. Tais vivências representam o diálogo com diversos campos do conhecimento e a troca de saberes.

Acompanhamento e assistência

A pesquisadora acompanhará durante todo o processo de pesquisa e aplicação das ações pedagógicas e poderá esclarecer dúvidas, caso algum/a aluno/a solicite essa intervenção.

Sigilo e privacidade

O/A senhor/a tem a garantia de que as respostas do/a participante não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Além disso, o/a senhor/a está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Ressarcimento e indenização

O/A menor de idade pelo/a qual o/a senhor/a é responsável, terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei. Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Luciana Braga de Oliveira Freire, *e-mail*: lubragaeduc@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE, das 8h às 12h e das 13h às 17h, no IFCE Reitoria – R. Jorge Dumar, 1.703 – Jardim América, Fortaleza/CE, 60410-426; tel.:(85) 34012332, *e-mail*: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que o/a menor de idade pelo qual sou responsável participe desta pesquisa e declaro receber uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do/a participante (menor de idade):

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao/à participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo/a participante.

Nome da pesquisadora: Luciana Braga de Oliveira Freire

[Assinatura da pesquisadora]

Data: ____/____/____

APÊNDICE D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO PROJETO: DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

NOME DA PESQUISADORA: LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Consideramos a corporeidade como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, por isso, desenvolvemos nossa pesquisa a partir da valorização da dimensão corporal que contribui para conectar diferentes saberes da vida. Acreditamos que a corporeidade possibilita atitudes transformadoras diante da construção do conhecimento, além de uma prática pedagógica que incorpore a comunicação sensível.

Nosso objetivo é analisar a compreensão de discentes e docentes acerca do tema da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

É pretensão desta pesquisa aplicar uma oficina pedagógica abordando a dimensão da corporeidade integrando Educação Física e o Curso Técnico em Estética.

Procedimentos

Fazendo parte do estudo, você está sendo convidado/a a participar de uma entrevista que abordará temas relacionados ao corpo e à corporeidade na educação. A entrevista seguirá um roteiro e será registrada em áudio, mediante um gravador de voz. É pretensão desta pesquisa aplicar uma ação pedagógica abordando a dimensão da corporeidade integrando

Educação Física e o Curso Técnico em Estética. Assim, contamos com a sua colaboração em disponibilizar algumas aulas para o desenvolvimento dessas ações de práticas corporais, que acontecerão nas aulas de Educação Física, especificamente, durante seis intervenções. Primeiramente, os/as alunos/as também participarão de entrevistas individuais semiestruturadas, que versarão sobre os conhecimentos do corpo e das práticas de vivências corporais, que utilizarão diversas atividades lúdicas e expressivas, e também de uma avaliação sobre o processo de aprendizagem a respeito das práticas. Além disso, a aula será conduzida pela pesquisadora e acompanhada pelo/a professor/a de Educação Física da escola.

Desconfortos e riscos

Pode-se considerar como desconforto a utilização das práticas durante as suas aulas, que não é usual no seu trabalho docente, provocando algum tipo de incômodo. Também pode ser considerado um risco o estresse causado pela interrupção do conteúdo programático para a turma naquele período e o desinteresse pelas vivências nas ações. Em relação a essas questões, acrescenta-se que a pesquisadora elaborou atividades bem diversificadas e pretende explicar o plano de intervenção caso seja solicitado pelo/a professor/a, amenizando qualquer tipo de desconforto.

Benefícios

A presente pesquisa possibilita, aos participantes envolvidos, benefícios decorrentes da produção de conhecimentos e das experiências corporais significativas. Tais vivências representam o diálogo com diversos campos do conhecimento e a troca de saberes. Os resultados da pesquisa serão materializados em um produto educacional em formato de Cartilha, que estará à disposição dos interessados para *download* em repositórios institucionais a serem divulgados quando o processo for devidamente concluído.

Acompanhamento e assistência

Você terá o devido acompanhamento dentro do período em que durar a pesquisa, sendo informado/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores/as. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei. Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Luciana Braga de Oliveira Freire pelo *e-mail*: lubragaeduc@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 8h às 12h e das 13h às 17h, no IFCE Reitoria – R. Jorge Dumar, 1.703 – Jardim América, Fortaleza/CE, 60410-426; tel.:(85) 34012332,*e-mail*: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro receber uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do/a participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do/a participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da pesquisadora

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS/MS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo/a participante.

Nome da pesquisadora

LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

[Assinatura da pesquisadora] Data: ____/____/____

APÊNDICE E
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

a) Perguntas direcionadas aos alunos

1. O que é o corpo para você?
2. Como o corpo é trabalhado na disciplina de Educação Física e no Curso Técnico em Estética?

a) Perguntas direcionadas ao professor

1. O que é o corpo para você?
2. Qual o papel da Educação Física no Ensino Médio Integrado? Como você trabalha o corpo do aluno?
3. É possível dialogar a disciplina de Educação Física com o Curso Técnico em Estética? Como?

APÊNDICE F
ROTEIRO DO *FEEDBACK*

ROTEIRO DO *FEEDBACK*

Local:

Data:

Horário de início:

Horário de término:

- Formação em círculo

- Sensibilização

- Apresentação do vídeo das vivências (3 minutos)

- Encaminhamento das perguntas relacionadas às vivências:

1 - Diante das práticas vivenciadas, o que é o corpo para você?

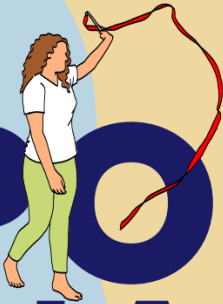
2 - Qual a sua avaliação dos CVCs?

- Reflexão e discussão

- Conclusão

APÊNDICE G
PRODUTO EDUCACIONAL - CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE O CORPO NA
ESCOLA

CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE O CORPO NA ESCOLA



Luciana Braga de Oliveira Freire

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima



CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE O CORPO NA ESCOLA



Produto Educacional vinculado à dissertação
Do Corpo à Corporeidade: Tecendo Sentidos
no Ensino Médio Integrado

FORTALEZA/CE
2020



Projeto gráfico, ilustrações e diagramação: Pedro Moura

Textos: Luciana Braga de Oliveira Freire

Orientação: Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Revisão: Eva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Sistema de Bibliotecas (Sibi)

Ficha catalográfica elaborada pelo Sibi/IFCE, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

F866c Freire, Luciana Braga de Oliveira.
Cartilha pedagógica sobre o corpo na escola / Luciana
Braga de Oliveira Freire. - 2020.
61 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Fortaleza,
Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação
Profissional e Tecnológica, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

1. Corpo. 2. Corporeidade 3. Educação Física. 4. Ensino.
5. Ensino Médio Integrado. I. Título.

CDD 378.013



Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição-Não Comercial 4.0
Internacional Creative Commons.

Para visualizar uma cópia desta licença, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Ou mande uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Sumário

Apresentação	4
Referencial Teórico	6
Ludicidade	6
Consciência Corporal	9
Percepção	11
Autonomia	13
Dialogicidade	14
Orientações Pedagógicas	16
Quadro Resumo	21
Vivência 1: Teia de Sentidos	22
Vivência 2: Laboratório Sensorial	27
Vivência 3: Imagem Corporal	32
Vivência 4: Controle e Liberdade	36
Vivência 5: Percepções de Corpo e Pele	41
Vivência 6: Feedback	48
Referências	52
Apêndices	54
Anexos	57



Apresentação

Esta cartilha, classificada como produto educacional, é parte integrante da pesquisa intitulada Do Corpo à Corporeidade: Tecendo Sentidos no Ensino Médio Integrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

O conteúdo traz a sistematização didática dos encontros pedagógicos realizados no decorrer do trabalho de campo e da pesquisa, cuja experiência envolvente foi designada como Círculos de Vivências Corporais (CVCs), material que tem como público-alvo principal os professores de Educação Física, além dos professores dos cursos Técnicos em Estética, e os demais profissionais da Educação que lidam com o trato e os conhecimentos sobre o corpo.



Portanto, esta cartilha, enquanto produto educacional validado representa a articulação entre teoria e prática pedagógica de vivências corporais que percorreram a pesquisa-ação da qual se originou. Sua organização pedagógica, configurada em seis vivências, pode propiciar práticas corporais efetivas como caminho de reflexão sobre a corporeidade. O título, Cartilha Pedagógica sobre o Corpo na Escola, faz referência às vivências no contexto escolar e orientações relacionadas às suas práticas.

Ao concluir a construção deste produto educacional, tornou-se evidente sua função educativa para a coletividade docente. É uma ferramenta de suporte disponibilizada para ajudar na compreensão e vivência da corporeidade nos diversos ambientes escolares, somando-se aos saberes que desde sempre estão na escola; especialmente os saberes corporais.



Referencial Teórico

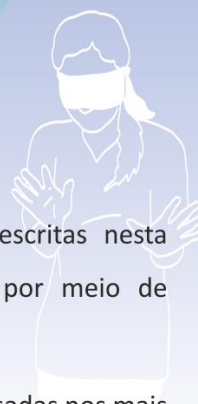
Para contribuir com o entendimento das ações descritas nesta cartilha, apresentamos uma fundamentação conceitual por meio de categorias teóricas, elaboradas para nortear a prática.

As categorias citadas são conceituais e podem ser pensadas nos mais diversos momentos das práticas realizadas, sem a determinação de atribuições diretas ou hierarquias de valor. Esses conceitos norteadores podem facilitar o planejamento e a ação. As categorias são: Ludicidade (LUCKESI, 2002); Autonomia (FREIRE, 1996); Percepção (MERLEAU-PONTY, 2018); Consciência Corporal (ALEXANDER, 1983); e Dialogicidade (FREIRE, 1985).

Ludicidade

A ludicidade, certamente, é uma palavra que traz uma carga semântica associada à alegria; ao ato de brincar; à infância; aos sons de risadas; ao sabor de doces; às cores quentes e frias; ao brilho no olhar; e à fluída imaginação que perpassa uma construção de diversos movimentos que quase não cessam. Geralmente, é nesse emaranhado de sensações que pensamos, quando se fala em lúdico, ou em atividades lúdicas.

Porém, muitas experiências sensíveis são lúdicas, desde o simples ato de brincar, quando criança, e na fase adulta, o prazer de identificar e degustar um bom vinho, por exemplo. Ambas são atividades que despertam as mais variadas sensações e percepções, marcando, de



peculiares maneiras, um determinado tipo de envolvimento do indivíduo com o lúdico, na linha de pensamento de Luckesi (2002), que elabora tal reflexão situando a ludicidade como um momento de entrega plena. Com base na simplicidade das palavras e sensações expressas anteriormente, que ressoam como um caleidoscópio organicamente ligado ao nosso modo de ser, em estado lúdico, encontramos, em Rubem Alves (2005), no livro *Educação dos sentidos e mais*, uma metáfora interessante. O autor diz que o corpo carrega duas caixas, uma de ferramentas e a outra de brinquedos.

Prosseguindo, a caixa de ferramentas seria tudo o que tem utilidade, e, a de brinquedos, a que desperta alegria, a fruição. Nessa reflexão, as ferramentas são melhorias para o corpo, meios para se viver, enquanto os brinquedos são caminhos para que o corpo encontre a felicidade. De forma análoga, podemos estabelecer uma relação com o pensamento de Marx (1986), ao mencionar o “reino da necessidade” e o “reino da liberdade”. Todavia, entendemos que não são relações que se opõem, ao contrário, o reino da necessidade constitui-se de ferramentas que dão condições para o reino da liberdade, pois o primeiro carrega, entre as ferramentas, as chaves para abrir a caixinha de brinquedos, o reino da liberdade.

A partir dessa reflexão, observa-se que, na Educação Profissional, por muitas vezes, a preocupação com a caixinha das ferramentas, ou seja, a ordem da utilidade, técnica e do pragmatismo, assume lugar de destaque. Por outro lado, se pensarmos numa formação integral, devemos considerar o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Então, ao vislumbrar uma prática educativa que desenvolva o potencial criador do corpo, significa evidenciá-lo em uma ampla formação harmoniosa, no



sentido de despertar a capacidade do corpo para descobrir novas formas de apreender o mundo.

Quando nos referimos a uma formação harmoniosa, estamos falando de um corpo na dimensão da corporeidade, em sua inteireza, com sua existência humana atravessada pelos prazeres da vida, dos sonhos, desejos, das emoções e dos sentimentos. Nesse sentido, retornamos a Rubem Alves (2005, p. 63) que diz: “é brincando que se aprende”. Seguindo essa lógica, uma atmosfera carregada de cores, sons, imagens e sensações, proporciona um cenário em que são construídos saberes que o corpo não esquece, que faz aflorar a sensibilidade, e se interpenetram de sentidos e significados, encantando as relações com os outros e com o mundo.

Dessa forma, consideramos que esse corpo lúdico ocupa especial lugar na escola, reiterando a importância da ludicidade nas práticas educativas e sua potência sensível na experiência pessoal dos educandos. Assim, concordamos com Luckesi (2014), para quem a ludicidade é um estado interno ao sujeito, que aprende vivenciando, a partir da sua sensibilidade e experiência pessoal, em variadas circunstâncias, ou seja, aquilo que toca internamente, e é singular a cada sujeito, o que desperta a criatividade, criticidade e novas descobertas de si; expressões e comunicações.

Nesse conceito de ludicidade, nota-se a noção de estesia, proposta na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), pois, segundo Nóbrega (2018), a estesia traduz a escuta sensível da capacidade do corpo em sentir os sentidos, numa compreensão de corpo como provedor de significações, e que, ao mesmo tempo em que sente, também cria suas múltiplas



significações, e que, ao mesmo tempo em que sente, também cria suas múltiplas significações, numa relação recíproca entre o sujeito e seu meio, e assim é, na experiência vivida, que o corpo permite a abertura sensível ao mundo.

Consciência Corporal

Ressaltamos, acerca da consciência corporal, a pertinência dessa categoria para as atividades corporais envolvidas. Para melhor situar a aplicabilidade das ações pedagógicas vinculadas a atitudes e movimentos, recorreremos à ideia de eutonia (tonicidade harmoniosamente equilibrada), desenvolvida por Gerda Alexander, no sentido de ajudar a “alcançar uma consciência mais profunda de sua realidade corporal e espiritual como uma verdadeira unidade” (ALEXANDER, 1983, p.9).

O método da eutonia integra educação, terapia e arte do corpo. A autora entende o corpo como unidade dinâmica, situando-o como sujeito de sua própria aprendizagem. Assim, por meio de vivências corporais, são estimuladas a criatividade e liberdade de expressão corporal, valorizando e tornando vivo o saber corpóreo. Trata-se de um método que propõe sentir os sentidos, numa escuta do próprio corpo, na investigação e observação em que o indivíduo é, simultaneamente, o sujeito e o objeto da própria experiência (DASCAL, 2008).

Com base na visão de Gerda Alexander, nota-se que a eutonia se fundamenta no próprio corpo, na experiência do movimento e na comunicação entre os sentidos, que se faz no processo de experimentação e investigação. Podemos compreender que o pensamento dela aproxima-se



da fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), que nos traz a noção da reversibilidade dos sentidos, ou seja, uma sensibilidade refletida no corpo.

Nesse sentido, inspirado em Merleau-Ponty, Caminha (2018, p. 91) explica: “Aquele que pode ver alguma coisa também vê a si mesmo”. Logo, ao privilegiar o mundo das experiências vividas, em que o sujeito não é passivo, mas atua sobre o mundo, percebe e age nas diversas circunstâncias, em constante movimento, relacionando-se e abrindo-se para o mundo.

Alexander (1983) ainda afirma que a eutonia nos convida a desenvolver a tomada de consciência; e que o processo de estruturação do movimento não ocorre de forma mecânica, mas desperta a dinâmica e a espontaneidade corporal. Já que, durante as experiências vivenciadas, são valorizadas a expressão pessoal e o desenvolvimento corporal, no sentido de um contato consciente que ocorre de forma integrada com o corpo, e que, além de propiciar um equilíbrio consciente do tônus, da respiração, atitude e do movimento, possibilita o domínio harmonioso corpóreo e psíquico.

Todavia, a autora lembra que a eutonia não é alcançada de uma vez por todas, mas consiste numa busca dinâmica, que se direciona a experiências sempre diferentes, complexas e cada vez mais ricas. Tal consciência corporal aproxima-se da fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), autor que considera o envolvimento e engajamento nas experiências vividas.

Nesse contexto, ao planejarmos as atividades aqui descritas, pensamos em uma proximidade com a ideia de eutonia, através de práticas



que estimulam a sensibilidade proprioceptiva¹, para ampliar a consciência de si, por meio do sentir, perceber e conhecer o corpo, objetivando desenvolver o estado de atenção e o contato consciente, que, segundo Dascal (2008), conduzem a movimentos intencionais que se harmonizam, resultando numa presença autêntica de si e em relação ao outro e ao mundo.

Percepção

Prosseguimos com a categoria percepção, integrante das práticas corporais e dos processos de aprendizagem, contida na filosofia de Maurice Merleau-Ponty, que trata do corpo, entre outros temas, como unidade expressiva, e da percepção para além das sensações, pois “se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.278).

Nessa perspectiva, tem-se que a condição humana é corporal e a percepção é um acontecimento da existência. Logo, a percepção não se dá de forma isolada, mas em movimento. Merleau-Ponty (2018, p. 453) considera: “O mundo percebido não é apenas o meu mundo, é nele que vejo desenhar-se as condutas de outrem”. Nessa compreensão, portanto, sentir o mundo representa ter outro olhar, por diferentes perspectivas, e transformá-lo de sensível em inteligível.

1 Os proprioceptores são receptores sensoriais presentes nos músculos e tendões, capazes de monitorar continuamente a progressão de qualquer sequência de movimento e modificar o comportamento motor subsequente (Mc ARDLE, KATCH, KATCH, 2016).



Dessa forma, no processo de investigação do corpo e das experiências, impulsiona-se o desejo de ressignificar e compreender o corpo, sob o olhar interrogativo dos fenômenos que caracterizam a existência. Tal pensamento, ancorado na atitude fenomenológica de Merleau-Ponty (2018), suscita novas reflexões e o trilhar de caminhos talvez nunca percorridos, ou que, simplesmente, se “fecharam”, devido ao embrutecimento de forças que tendem a moldar, regular e ajustar o sujeito para a obediência e produtividade.

Nesse processo, percorrer o corpo é como adentrar num labirinto interpretativo, na medida em que cada porta se abre, leva-nos a um caminho de diferentes percepções e significações, que, somente no caminhar, sentindo e explorando os diversos corredores da existência humana, se desvela o quão íntimo e, ao mesmo tempo, coletivo, nos encontramos.

Reiteramos, portanto, que a percepção envolve o impulso sensório-motor como unidade dinâmica, em que a estrutura corporal ressoa no entorno, em diferentes contextos sociais e culturais e, ainda, destacam-se o movimento e o sentir como elementos da percepção que se correlacionam com o corpo, tempo, o outro e o mundo (NÓBREGA, 2010).

Assim, pretende-se que a dinâmica pedagógica, atuante nas vivências aqui sugeridas, proporcione novas formas de perceber e sentir o seu corpo, tendo-o como um prisma multidimensional de desenhar e criar formas, expressões, significados e sentidos, evidenciando o saber que emana desse corpo.



Autonomia

A categoria autonomia conduz-nos aos seguintes princípios pedagógicos freireanos: respeito aos saberes dos sujeitos; conscientização; e educação, como formas de intervenção no mundo. Assim, com o foco na formação do sujeito crítico, buscamos referência em Paulo Freire (2013) quando enfatiza que o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, e que o caminho da emancipação passe pela compreensão de nossa existência corporal, pois o “corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo” (FREIRE, 1985, p.51).

Para Freire (2013), é preciso lutar contra a desumanização, para se alcançar a emancipação humana. Ao incorporar o elemento político e humanístico universal, ao lado de uma práxis educativa que entenda a condição dos oprimidos e a inconclusão do ser humano, a emancipação ganha um caráter prático e transformador, convergindo com a ideia de um corpo possível de viver a integralidade, isto é, sem a fragmentação corporal que divide e desumaniza a existência.

Próxima a essa linha de pensamento, Gonçalves (2012) ressalta que a Educação Física se torna transformadora quando assume a sua prática pedagógica como práxis; quando entrelaça o homem com o movimento corporal, no processo dialético da história, concebendo o movimento humano em sua totalidade, numa trama consciente, em que o sujeito reflete sua existência no mundo e com o mundo.



A práxis, portanto, é pensada como ação humana transformadora, na história; e a corporeidade, assumida como intencionalidade em movimento, na linha do que afirma Merleau-Ponty (2018, p.205), segundo o qual “ser corpo [...] é estar atado a um certo mundo”; logo, a espacialidade da existência, que manifesta a complexidade do corpo, também se abre para o outro, para o mundo.

Portanto, a partir dessas ideias, o que se espera é que a dinâmica da Educação Física possibilite mover conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas, que promovam a autonomia e o desenvolvimento global do ser humano, superando as dualidades históricas e estabelecendo as conexões, entre o homem e o meio em que vive, de forma transformadora (KUNZ, 2001).

Dialogicidade

Finalmente, com a categoria dialogicidade, reitera-se o caráter inter-relacional das vivências, reconhecendo essa categoria, a partir de Paulo Freire (2013), como essência da educação como prática da liberdade, assumindo também as dimensões da ação e reflexão como elementos freireanos do diálogo construtivo.

Nesse sentido, é importante construir uma prática educativa em que o diálogo entre os sujeitos se faça no ato de ensinar e aprender e que promova o respeito às suas identidades e diversidades (FREIRE, 1999). Nesse processo dialógico, a dialética se faz necessária, ao problematizar a “leitura do mundo” de forma crítica e reflexiva.



Para Freire (1999), o sujeito é o protagonista da sua própria existência, vivendo histórica, cultural e socialmente como seres fazedores de seu caminho, e, nesse processo, também são refeitos e transformados.

Essa afirmação do sujeito como responsável por sua história ganha modulações fecundas, ao relacionarmos a práxis e a corporeidade no contexto do ensino e aprendizagem, pois é próprio da ação pedagógica o diálogo entre teoria e prática, sendo essa experiência dialógica inseparável da intencionalidade do corpo vivo.

Nessa perspectiva, desenvolvemos essas vivências, objetivando, a partir da possibilidade de pensar a Educação Física como práxis no processo dialético da história, tornar mais próxima a articulação entre os saberes da área de Educação Física, os saberes corporais da escola, e a dinâmica de transformação social, que deveria perpassar o projeto educativo escolar, referenciado pelo sentido de totalidade advindo da corporeidade.



Orientações Pedagógicas



A corporeidade é inerente à existência do ser no mundo. Para entendê-la, é necessário primeiramente vivenciá-la, pois o corpo significa vida e age no mundo em constante interação. Por isso, é preciso ir além dos modelos de aprendizagem baseados na racionalização e possibilitar a experiência do saber corporal e o conhecimento que vem do corpo. As vivências aqui propostas trilham o caminho de uma aprendizagem múltipla, partindo da unidade vital e complexa que é o corpo, cuja dimensão integral dá sentido ao que sentimos e fazemos.

Na inquietação do chão da escola, da pesquisa árdua e do trabalho de campo, esta cartilha foi pensada e vivida antes de ser escrita, possibilitando que as orientações pedagógicas aqui apresentadas pudessem servir de apoio a professores e alunos diante dos desafios da prática pedagógica. Especificamente, a contribuição deste trabalho está no âmbito do trato corporal na escola, ao evidenciar experiências corporais que se abram à corporeidade e a novos entendimentos dos processos de aprendizagem relacionadas às mais distintas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as vivências relativas à ação da pesquisa de mestrado, proporcionam práticas corporais relacionadas à consciência corporal e promovem reflexões sobre a corporeidade, de forma a valorizar a experiência perceptiva dos sujeitos envolvidos em seu caminho de descobertas. Do ponto de vista didático, a cartilha apresenta seis etapas:



vista de resultados quantificáveis e avaliações precisas. A proposta da cartilha é oferecer caminhos de vivências corporais que se abram a novas e outras experiências de aprendizagem com o protagonismo do corpo.

O caminho da pedagogia corporal trilhado na teia de interações humanas e com o mundo ao redor é mais saboroso do que o seu fim em um tempo determinado. As avaliações, medições e os índices são importantes, mas não são o centro dessa ação, estando a critério das adaptações que, certamente, surgirão e ganharão sentido no aproveitamento do caminho percorrido das corporeidades, de sons, cores, movimentos, objetos e vozes. Seguem, agora, algumas orientações gerais de caráter pedagógico.

1. O tempo de cada vivência é apenas sugerido, pois é possível adaptá-lo conforme as necessidades e o planejamento.
2. Planejar é o primeiro passo para pôr em prática as vivências. Além da imprescindível leitura do conteúdo, é possível também consultar diretamente um quadro-resumo (vide página 17) para obter uma visão geral das vivências.
3. Outro ponto importante é obter as imagens da ação. As fotografias e filmagens são recomendadas para todas as atividades, não apenas para compor arquivo, porque serão úteis no último encontro do *feedback*, no qual sugere-se passar um vídeo ou apresentar *slides* do percurso vivenciado. Logo, devido ao destaque dessa atividade no último dia de encontro, considera-se importante editar os registros para posterior exibição.



4. A depender do público destinatário das vivências, recomenda-se um trabalho de motivação logo no início, de modo que não se sintam obrigados, mas instigados a participar. Nesse clima motivacional, aproveita-se para falar sobre a importância do registro de imagens. Eventualmente, pode ser necessário obter dos participantes, ou responsáveis, autorização para o registro de imagem com fins educacionais.

5. Recomenda-se, enfaticamente, em todas as vivências, o trabalho prévio de preparação do ambiente. Inclui-se a preparação dos materiais a serem utilizados nas vivências, pois obtêm-se melhores resultados quando as ações são planejadas.

6. Outro aspecto comum a todas as vivências é o uso de música de fundo e o respectivo equipamento que lhe dará suporte. Nas orientações que serão apresentadas, constam sugestões de músicas.

7. As rodas de conversa, ao final de cada vivência, são importantes, mas não precisam ser atividades extensas. Após as atividades, recomenda-se conversar sobre as experiências vividas, mas é interessante administrar o tempo, por exemplo, estipulando falas pontuais. Se, no plano das vivências, de acordo com a realidade local, estiver previsto mais tempo, recomenda-se estender as rodas de conversa de cada vivência, caso contrário, pode-se adaptar os relatos para manifestações pontuais. É importante lembrar que está reservado um espaço para as narrativas dos participantes no último encontro, chamado de *Feedback*, quando será organizada uma grande roda de conversa.

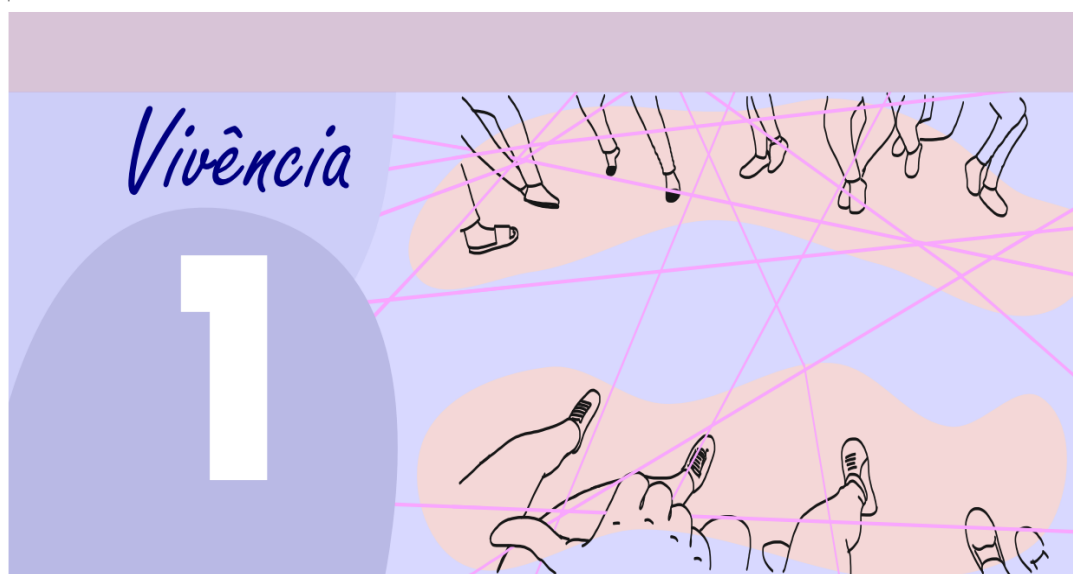


Essas orientações gerais têm o intuito de facilitar a compreensão das ações a serem vivenciadas. A leitura de cada uma das vivências, com suas particularidades, orientações e sugestões, certamente, trará um entendimento mais detalhado da proposta desta cartilha e das atividades envolvidas. Espera-se que este conteúdo seja útil e ganhe as correções, contribuições e os acréscimos que toda proposta pedagógica requer, de acordo com o contexto escolar e as identidades corporais de cada realidade.

Quadro Resumo

Vivências	Palavras-Chave	Objetivo	Atividades	Tempo e Local	Materiais	Elementos Comuns a Todas as Vivências			
1	Teia de Sentidos	- Vida - Interligação	Conhecimento das opiniões dos participantes e reflexão sobre a vida interligada	- Criação de uma grande teia com os participantes	- Uma Aula - Sala	- Novelo de lã	M B I Ú E S N I C A Ç Ã O	M Ú E S N I C A Ç Ã O	R E G I S T R A D O E S T R U T U R A D O E S T R U T U R A D O E S T R U T U R A D O
2	Laboratório Sensorial	- Percepção - Escuta - Toque - Memória	Escuta sensível do corpo	- Círculo dinâmico mínimo/máximo - Massagem nas costas - Caminhada com vendas - Relaxamento e escuta Sensível - Objetos sensoriais - Caminhar vendado - Formação de duplas - Palmas e agachamento	- Duas Aulas - Quadra	- Vendas - Objetos sensoriais			
3	Imagem Corporal	- Corpo-próprio - Brincar - Auto-Imagem - Padrões - Libertar-se	Reflexão sobre a imagem corporal	- Massa de modelar - Leitura de imagens	- Uma Aula - Sala	- Massinhas de modelar - Folhas em branco - Canetas - Imagens impressas			
4	Controle e Liberdade	- Controle - Liberdade - Corpo - Criatividade - Ludicidade	Refletir sobre o controle dos corpos e dos projetos de vida. Vivenciar a criatividade corporal	- Alongamento - Movimentos controlados - Movimentos livres com fitas	- Uma Aula - Quadra	- Sineta - Aparelhos de fitas			
5	Percepções de Corpo e Pele	- Corpo - Pele - Integração - Conexão - Percepção - Identidade - Tonicidade	Refletir sobre o corpo integral; as conexões corpo-mundo; as percepções corpo-pele; e as identidades bioculturais	- Leitura de imagens - Caminhada com máscaras em branco e enfeitadas - Tatuagens temporárias - Atividade com elásticos	- Duas Aulas - Quadra	- Imagens Impressas - Máscaras em branco - Material de pintura e decoração - Tatuagens temporárias - Elásticos grandes			
6	Feedback	- Experiência - Diálogo - Corpo-reidade	Relembrar as atividades; ouvir os relatos; e saber a opinião dos participantes sobre os CVCs	- Exibição de vídeo	- Uma Aula - Sala	- Exibição do vídeo sobre as vivências - Roda de conversa			





TEIA DE SENTIDOS

Apresentação

A vivência inicial convida a uma reflexão sobre a interligação da vida, partindo de perguntas que exploram o conhecimento prévio dos participantes sobre corpo e pele. Dessa forma, apresenta-se uma dinâmica que faz referência à complexidade e integralidade corporal, assim como às conexões entre os seres vivos, pois tudo e todos estão conectados, formando uma grande teia de sentidos.

Estrutura da vivência

1. Motivação do encontro e colocação das perguntas motivadoras: O que você sabe sobre o corpo? O que você sabe sobre a pele?
2. Encaminhamento da atividade, na qual o novelo de lã é passado pelos



participantes à medida que falam, de maneira que se forma uma grande teia na sala.

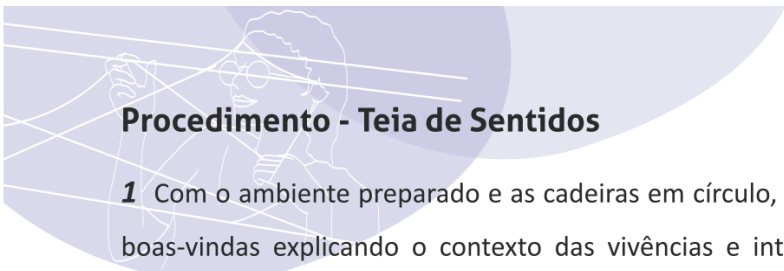
3. Conclusão, mensagem final e movimento corporal.



O objetivo desta vivência é conhecer as percepções de corpo e pele dos participantes.

A sugestão de tempo é de uma aula. O local sugerido é uma sala.

Materiais utilizados: Novelo de lã; Caixa de som com entrada USB; Música no *pendrive*.



Procedimento - Teia de Sentidos

1 Com o ambiente preparado e as cadeiras em círculo, o mediador dá as boas-vindas explicando o contexto das vivências e introduz o primeiro encontro. Importante fazer um breve alongamento corporal com a turma e motivar os participantes.

2 O mediador apresenta os questionamentos: O que você sabe sobre o corpo? O que você sabe sobre a pele? A primeira pessoa que se manifestar sobre os questionamentos recebe o novelo de lã e emite a sua fala. Em seguida, explica-se que esse é o ponto de partida da teia de sentidos e a pessoa que falou escolherá qualquer pessoa na sala para dar seguimento à dinâmica.

3 O novelo é entregue à pessoa escolhida por sua antecessora e também responderá ao questionamento. Assim, ao término de cada fala, o novelo é entregue a outra pessoa e a dinâmica segue. Importante observar que se formará um “desenho” na sala, por meio do cruzamento do fio de lã, na extensão do espaço, onde se encontram os participantes.

4 Ao término da fala da última pessoa, o mediador solicita que os participantes observem e reflitam sobre a estrutura formada no meio deles. Pode-se solicitar que digam palavras-chaves que simbolizem o que o momento significa para cada um.

5 O mediador contribui com a reflexão comentando que eles construíram uma teia de sentidos, na qual as falas poderiam ser diferentes ou convergentes, mas estavam interligadas; não apenas as opiniões de cada



um, mas também cada pessoa estava conectada por estarem vivendo o momento juntas. Complementando a reflexão, o mediador pergunta se os participantes se consideram “parados” ou “em movimento”. Após rápidas respostas, o mediador faz uma relação entre a teia que conecta todos e a atividade corporal que conjuga movimentos internos e externos, para concluir que estamos sempre em movimento, no universo, mesmo se aparentemente parados.

6 Para finalizar o encontro, o mediador coloca uma música e convida a todos para dançarem. Esclarece que a dança será feita com todos sentados. Dessa forma, o mediador conduz um tipo de dança circular em que todos assim permanecem. Com uma sequência livre de movimentos de braços e pernas e depois movimentos com as mãos dadas, o mediador convida a todos a acompanharem, deixando-se levar pelo ritmo da música.

7 Ao término do encontro, solicita que algumas pessoas falem, livremente, sobre como entenderam e o que sentiram em relação a essa vivência. Conclui agradecendo a todos e motivando-os para o próximo encontro.



Dicas e sugestões

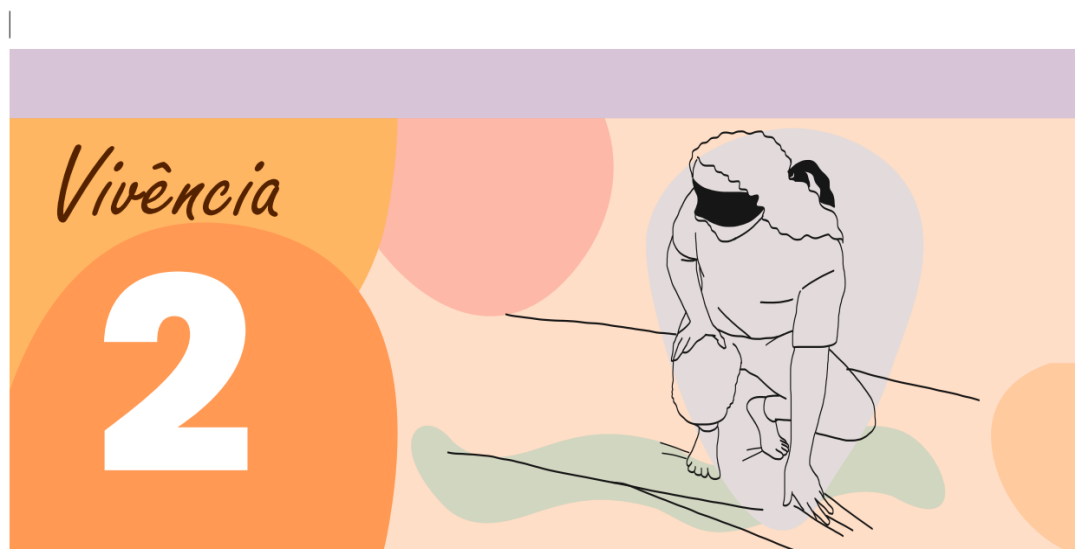
- Adquirir um novelo de lã com uma cor destacada, que não seja de espessura muito fina e com um bom volume, pois será desenrolado, em várias direções, dentro da sala.
- Preparar uma música vibrante, que pode ser instrumental, tendo o cuidado de copiá-la para um *pendrive* e testá-la antes, na caixa de som. Sugestão de música:

DSharp - Thunder (Violin Cover) | Imagine Dragons

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j79cD6ZmTe0>. Acesso em: 10 mar. 2020).

- Pensar previamente em uma sequência de movimentos que possam ser executados para acompanhar a música escolhida.
- Fazer o registro fotográfico.





LABORATÓRIO SENSORIAL

Apresentação

Os participantes vão experimentar um laboratório sensorial, com escuta sensível do corpo e do meio circundante, com atenção às percepções corporais, ao toque e à memória.

Estrutura da vivência

- a) Atividade em círculo dinâmico mínimo e círculo máximo.
- b) Massagem nas costas uns dos outros.
- c) Caminhada com vendas.
- d) Relaxamento deitados e escuta sensível.
- e) Objetos sonoros e sensoriais.
- f) Caminhada com vendas sobre plástico bolha e colchonetes.
- g) Formação de duplas: aperto de mão, abraço e reprodução da expressão corporal.



h) Palmas e agachamentos.

i) Roda de conversa.

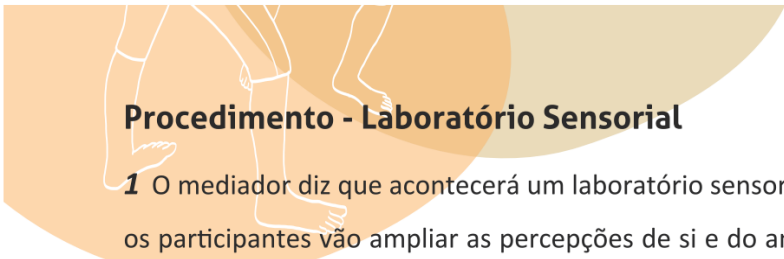


O objetivo da atividade é conhecer possibilidades perceptivas e refletir sobre os saberes corporais.

A sugestão de tempo é utilizar duas aulas. O local ideal é a quadra, ou um salão amplo.

Materiais utilizados: Vendas para os olhos; objetos sonoros (sugestão: reco-reco, chocalho); e sensoriais (plástico bolha, colchonetes).





Procedimento - Laboratório Sensorial

- 1** O mediador diz que acontecerá um laboratório sensorial durante o qual os participantes vão ampliar as percepções de si e do ambiente ao redor. Para iniciar, orienta-os a ficarem descalços. Convida-os a fazerem a atividade do círculo dinâmico mínimo e círculo máximo, que consiste em ficar de mãos dadas e de pé, aproximando-se do centro e, em seguida, distanciando-se, sem soltar as mãos, como forma de alongamento e descontração.
- 2** Na sequência, o mediador pede que façam massagens nas costas uns dos outros. Apresenta também o seguinte questionamento: “Os olhos são as janelas da alma?”. A intenção é que essa pergunta seja uma provocação que acompanhará o transcorrer das práticas.
- 3** Uma venda é distribuída para cada participante e todos são orientados a colocá-la sobre os olhos e a caminhar livremente pela quadra.
- 4** Em seguida, são convidados a se deitar para vivenciar uma escuta sensível de estímulos sonoros. O mediador faz uso de diversos objetos, para despertar os sentidos dos participantes.
- 5** Após a escuta sensível, são convidados a andar, com as vendas, novamente pela quadra. O mediador, antecipadamente, posiciona plástico bolha e colchonetes, mudando a textura do chão, em alguns pontos da quadra, para que os participantes interajam com esses estímulos táteis.
- 6** O mediador solicita que tentem identificar, pelo tato, as pessoas que inicialmente estavam à direita e à esquerda. Em seguida, pede que



retornem ao círculo inicial e retirem as vendas.

7 Nesse momento, formam duplas frente a frente e recolocam as vendas. Fazem um aperto de mão (direita com direita)² e dão três passos para trás, mantendo a posição e o sentido da mão. Dão, novamente, três passos para frente, para retornarem ao aperto de mão original.

8 Em seguida, são orientados a repetir o procedimento, agora, com o gesto do abraço.

9 O mediador orienta que uma pessoa, de cada dupla, permaneça vendada e a outra não. Solicita que a pessoa sem venda faça uma expressão corporal qualquer e se mantenha como “estátua”. Diz, para a outra pessoa vendada, que ela deve identificar, pelo tato, a expressão corporal do/a colega e tentar reproduzi-la.

10 Orienta para que todos tirem as vendas e formem um círculo. Começa uma atividade rítmica que consiste em três movimentos: palma para a direita e agachamento; palma para a esquerda e agachamento; até encontrar um ritmo uníssono no círculo.

11 O mediador retoma a pergunta inicial: “Os olhos são as janelas da alma?”, convidando para uma roda de conversa sobre as práticas experimentadas, concluindo a vivência.

2 As atividades de formação de duplas com aperto de mão, abraço e palmas e agachamento foram baseadas na Oficina de Introdução ao Teatro do Oprimido, com Denizart Fazio e Dodi Leal. (Disponível em: <https://youtu.be/jZ1Zk2Py8G4>. Acesso em: 10 mar. 2020).



Dicas e sugestões

- Certificar-se, com antecedência, que o chão da quadra está adequado para os participantes deitarem e andarem descalços.
- Antes de iniciar a atividade em círculo, pedir para olharem para quem está à esquerda e à direita, pois depois serão convidados a retornar ao local original.
- O uso de objetos sonoros é livre, a critério do mediador. A quantidade e os tipos de material para estímulos táteis para usar no chão, como, por exemplo, o plástico bolha, também fica a critério do mediador. Se houver colchonetes disponíveis, podem ser usados para deitar, ou como estímulo para os pés, no momento da caminhada. O importante é que os objetos sejam previamente preparados, pois sua utilização ocorre dentro de uma sequência, e devem estar acessíveis. Fazer o registro fotográfico da ação.



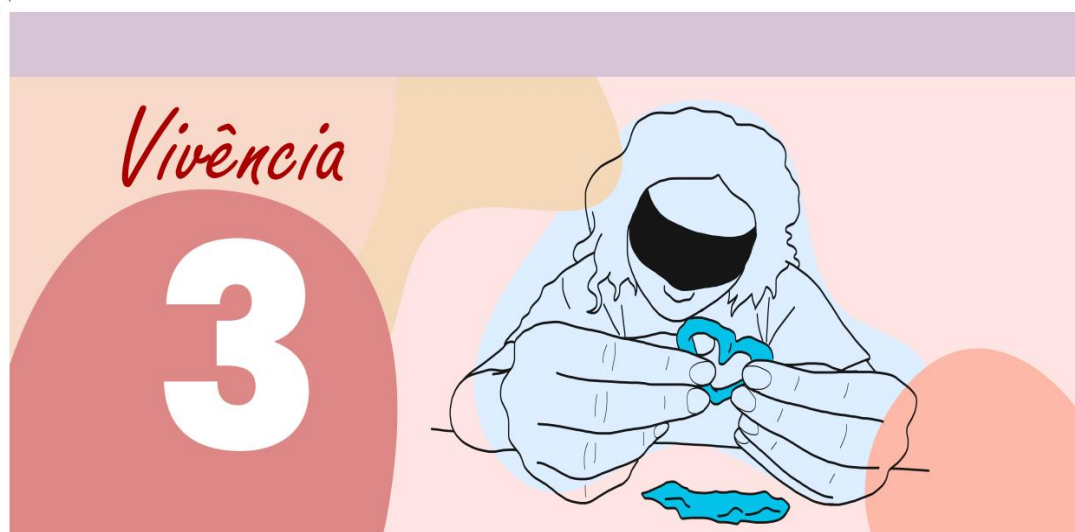


IMAGEM CORPORAL

Apresentação

Os participantes interagem com a massinha de modelar, elemento que desperta a memória e criatividade. São convidados a conhecer percepções associadas à autoimagem, bem como as influências sobre a concepção do próprio corpo e os padrões que aprisionam.

Estrutura da vivência

Primeira parte: Massa de modelar

- a) Modelar uma parte do corpo que gosta e escrever sobre uma parte do corpo que não gosta.
- b) Manifestações livres sobre a experiência.

Segunda parte: Leitura de imagens

- a) Imagem do Mito da Donzela de Ferro.



b) Pergunta para reflexão: O que essa história tem a ver com os dias de hoje?

c) Imagens sobre padrões corporais.

d) Roda de conversa.



O objetivo desta vivência é refletir sobre a imagem corporal.

A sugestão de tempo é a duração de uma aula. O local sugerido é uma sala.

Materiais utilizados: Imagens (Anexos A e B), massa de modelar, folha em branco, caneta, caixa de som e música no *pendrive*.



Procedimento - Imagem Corporal

- 1** Sentados nas cadeiras, em círculo, os participantes recebem vendas para começarem a atividade perceptiva.
- 2** O mediador anuncia que, no primeiro momento, receberão massa de modelar³ para manusear criativamente e sentir o elemento nas mãos. O som de uma música instrumental contribui para a concentração.
- 3** Após interagir com a massa, os participantes recebem uma folha em branco e caneta. O mediador autoriza que retirem a venda e passa as próximas instruções.
- 4** Solicita que modelem uma parte do corpo de sua preferência. No papel, pede que escrevam qual parte do corpo não modelariam e o motivo.
- 5** O mediador abre um momento de manifestação livre, de modo que, quem quiser, pode mostrar a própria modelagem e compartilhar sua experiência.
- 6** O mediador dá prosseguimento com outra atividade e fala sobre o Mito da Donzela de Ferro, mostrando a imagem representativa da história. Faz a seguinte pergunta: O que essa história tem a ver com os dias de hoje?
- 7** Após a pergunta, o mediador apresenta uma sequência de imagens de cunho crítico sobre padrões corporais e pede que as observem bem.

³ Massa de modelar: O uso foi inspirado, com adaptações, em uma das oficinas pedagógicas de Alves (2009), descrito na dissertação: Corporeidade: oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos, defendida na PUC-MG.

8 O mediador faz uma roda de conversa convidando os participantes a comentarem livremente sobre as imagens apresentadas e a experiência do encontro como um todo.

Dicas e sugestões

- Preparar com antecedência os materiais que serão utilizados: massa de modelar; papel; texto; imagens; e música no *pendrive*.

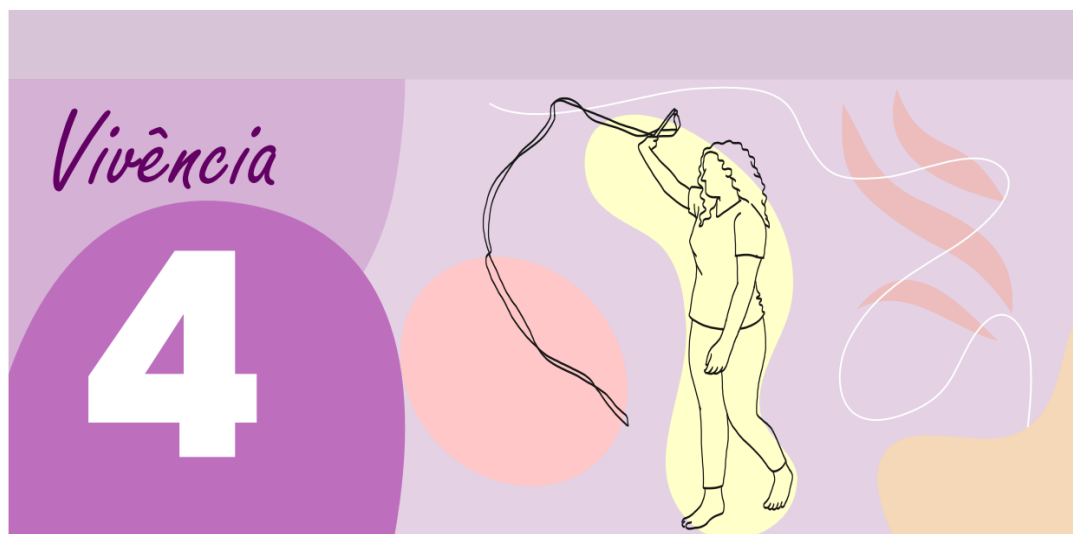
- A música instrumental sugerida para o primeiro momento da massinha é a seguinte:

Beethoven's 5 Secrets – One Republic - The Piano Guys

(Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mJ_fw5j-t0. Acesso em: 10 mar. 2020).

- É recomendável que o mediador fotografe as modelagens e os textos escritos pelos participantes.

- As imagens sugeridas nessa vivência constam nos Anexos A e B.



CONTROLE E LIBERDADE

Apresentação

Nesta vivência, são trabalhadas as reações diante de situações de controle corporal e liberdade criativa. Experimentando os contrastes, os participantes são convidados a refletir sobre as estruturas de controle e seus projetos de vida. O momento de criatividade corporal é revelador da intencionalidade do movimento e da força do lúdico e da criatividade.

Estrutura da vivência

Aquecimento: atividade de alongamento utilizando o círculo mínimo e círculo máximo.

Primeira parte: Controle

- a) Explicar: o espaço delimitado, a sineta, o contato visual e a obediência às instruções.
- b) Um toque: andar; dois toques: andar rápido; três toques: parar; quatro toques: agachar; cinco toques: andar em câmera lenta.
- c) Fazer uma sequência progressiva e duas sequências aleatórias.



Segunda parte: Liberdade

- a) Reunir-se no centro da quadra e entregar as fitas.
- b) Orientar: o espaço amplo e a liberdade de movimentos ao som de música.

Terceira parte: Roda de conversa

- a) Pergunta geradora: Como vocês se sentiram nesses momentos de controle e liberdade?
- b) Para começar, os participantes podem fazer uma rodada de palavras: Uma palavra para a situação de controle e uma palavra para a situação de liberdade.
- c) Retomar a pergunta geradora e promover a discussão.



O objetivo desta vivência é refletir sobre as situações que controlam nossos corpos e nossos projetos de vida, e como ser criativos.

A sugestão de tempo é de uma aula. O local ideal é a quadra.

Materiais utilizados: Sineta; caixa de som; música no *pendrive*; e aparelhos de fitas (Apêndice A).





Procedimento - Controle e Liberdade

1 De pé, inicia-se com a atividade de círculo dinâmico mínimo e círculo máximo, para efeito de descontração e alongamento. O mediador explica que, nessa vivência, serão experimentados dois momentos distintos, com situações de controle e situações de liberdade; por isso a importância de seguir as orientações.

2 Nesse momento, o mediador adota uma comunicação baseada em instruções e comandos. Explica que o grupo deverá se movimentar em um determinado espaço da quadra, e que não é permitido sair dele. É importante que o mediador saiba que essa orientação segue a lógica dessa etapa da atividade, que é passar a ideia de controle e obediência dos movimentos e do espaço a ser utilizado.

3 O mediador passa as seguintes orientações: O grupo vai se movimentar no espaço determinado. Os movimentos dos participantes serão controlados⁴ pelo som de uma sineta. Um toque para andar; dois toques para andar rápido; três toques para parar; quatro toques para agachar; e cinco toques para andar em câmera lenta. Reforça que os participantes devem manter o contato visual. Como sugestão, o mediador pode fazer uma sequência progressiva e duas sequências aleatórias, de acordo com o tempo disponível.

4 A atividade do movimento controlado utilizando a sineta foi baseada no vídeo Exercícios de teatro/Jogos teatrais – Palmas ou sinos com obstáculos, do Canal do Youtube Viver de Teatro. (Disponível em: <https://youtu.be/LnMiQcApYjU>. Acesso em: 20 jan. 2019).



Dicas e sugestões

- Preparar a limpeza da quadra previamente para que os participantes possam caminhar e correr descalços. Registrar em fotos, ou vídeo, cada um dos momentos dessa vivência.
- Os aparelhos de fitas podem ser confeccionados a critério do/a mediador/a. Uma sugestão é apresentada em tutorial contido no Apêndice A.
- As sugestões de músicas instrumentais para o momento da criatividade corporal são as seguintes:

Cheap Thrills - Sia Violin Cello Cover Ember Trio

(Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E4w_5bY0tBY. Acesso em: 10 mar. 2020).

Cold Water - Major Lazer feat. Justin Bieber and MØ Violin Cello Cover Ember Trio

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sDg23LICNjM>. Acesso em: 10 mar. 2020).

Closer - The Chainsmokers Violin Cello Cover Ember Trio

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-g15ipBS74>. Acesso em: 10 mar. 2020).





PERCEPÇÕES DE CORPO E PELE

Apresentação

Nesta vivência, parte-se da leitura de imagens para refletir sobre as conexões entre o corpo, a pele e natureza. O corpo está inserido na cultura, ao mesmo tempo em que produz cultura. No decorrer da vivência, os participantes exercitam a observação e as reações diante de interações silenciosas, promovendo intervenções artísticas em máscaras e na própria pele, para refletir sobre as identidades pessoais e grupais.

Estrutura da vivência

Primeira parte: A mente da pele

- Em equipes, observam imagens sobre corpo e pele.
- Dizem o que viram nas imagens.

Segunda parte: Identidades

- Recebem máscaras em cartolina branca e fazem uma caminhada, observando-se mutuamente.



b) Ao retornarem, realizam trabalho artístico nas máscaras e fazem uma nova caminhada com as máscaras enfeitadas, observando-se novamente.

c) Aplicação de tatuagens temporárias.

Terceira parte: Tonicidade

a) Atividade com elásticos.



O objetivo desta vivência é refletir sobre o corpo integral; as conexões do corpo com o mundo; as percepções do corpo e da pele; e as identidades bioculturais.

A sugestão de tempo é de duas aulas. O local ideal é a quadra.

Materiais utilizados: Mesas e cadeiras para trabalho em equipe; pastas plásticas ou envelopes grandes (para colocar o material das atividades); Imagens previamente impressas (Anexo C); papel cartão para impressão ou cartolina branca (Apêndice B); rolo pequeno de elástico para costura (para usar nas máscaras); material de pintura e ornamentação (lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, lantejoulas, retalhos de papel colorido, cola, tesoura - um *kit* para cada equipe). Música no *pendrive*; tatuagens temporárias do tipo decalques de pele. Elásticos grandes e costurados, suficientes para todos fazerem práticas de tonicidade.





Procedimento - Percepções de Corpo e Pele

- 1** A vivência inicia-se com os participantes sentados em equipes. O mediador orienta que peguem as imagens impressas, da primeira atividade, e observem atentamente. As imagens são fotografias e ilustrações representando a relação entre corpo e natureza (Anexo C).
- 2** O mediador encaminha a pergunta motivadora: Que reflexão poderíamos fazer sobre as imagens e sua relação com o corpo e com a pele? Durante alguns minutos os participantes conversam entre si. Em seguida, cada grupo é convidado a resumir o que viu nas imagens.
- 3** No momento seguinte, o mediador anuncia a atividade em que vão refletir sobre as relações interpessoais e as diferenças entre si. Os participantes recebem máscaras em branco (Apêndice B).
- 4** O mediador orienta que ao som de uma música instrumental, todos devem colocar as máscaras e caminhar livremente na quadra, observando-se mútua e tranquilamente, em silêncio.
- 5** O mediador fica atento às reações do grupo. Após alguns minutos de caminhada e observação, chama os participantes de volta para suas equipes.
- 6** Em seguida, convida o grupo a tirar suas máscaras e realizar uma atividade de ornamentação em cada uma. Diz para os participantes abrirem as pastas que contêm os materiais de pintura e decoração, pois, nesse momento, farão uma intervenção criativa nas máscaras em branco,



dando-lhes cores, enfeites e características próprias, de acordo com o gosto de cada um.

7 O mediador estipula um tempo para a produção artística e, em seguida, convida a todos para ocuparem a quadra. Esclarece que devem caminhar novamente, observando uns aos outros com suas máscaras enfeitadas, ao som da música instrumental.

8 O mediador fica atento às reações do grupo, diante dessa nova realidade. Passado o tempo necessário de observação mútua, chama todos para seus lugares e coloca a seguinte pergunta geradora: “Que reflexão poderíamos fazer sobre a experiência dos rostos em branco e dos rostos enfeitados?”. Pede que guardem interiormente esse questionamento, pois o retomarão ao final da vivência.

9 O mediador anuncia outro momento da vivência, complementar ao anterior, em que vão refletir sobre as diferenças e identidades individuais e grupais.

10 Explica que vão experimentar tatuagens temporárias, aplicando decalques diversificados, conforme as escolhas de cada um. Solicita que abram as pastas da próxima atividade, que contêm os decalques de pele, e escolham as figuras para aplicar uns nos outros.

11 O mediador estipula um tempo para os grupos selecionarem suas tatuagens, interagirem e admirarem suas criações. Considera que uma reflexão pertinente sobre esse momento diz respeito a tocar; ao cuidado com o outro; à história do corpo e da pele; bem como às marcas



socioculturais que cada pessoa vai acumulando e assumindo ao longo da vida.

12 Ao final da atividade, chama os grupos para formarem uma grande roda de conversa e relembrar as práticas realizadas. A leitura de imagens, as máscaras e seu questionamento sobre como se sentiram e, por fim, a experiência das tatuagens. Convida a todos a se manifestarem de forma livre.

13 No encerramento da vivência, o mediador faz uma breve reflexão sobre as falas dos participantes e anuncia uma prática relacionada à tonicidade e ao movimento corporal. Relembrando a importância das interligações do corpo no mundo e nas relações sociais, convida a todos a experimentarem uma prática livre com elásticos como forma de vivenciar a percepção dos sentidos, a tonicidade do corpo e a criação de movimentos individuais e coletivos. Ao término da atividade, agradece o envolvimento de todos e convida para estarem presentes no próximo e último encontro.



Dicas e sugestões

- Preparar, com antecedência, a quadra, com mesas e cadeiras para o trabalho em equipe. Partindo do princípio de que os materiais de cada atividade já foram previamente separados, recomenda-se que o mediador coloque antecipadamente três pastas em cima de cada mesa, identificando-as como atividade 1 (imagens, Anexo C); atividade 2 (máscaras em branco, Apêndice B); e atividade 3 (materiais de pintura e ornamentação); assim, evita ter que distribuir esses itens em cada equipe durante a execução da vivência.
- As máscaras em branco (Apêndice B), sugere-se que sejam impressas em folhas A4, preferencialmente com papel para cartão de visita (gramatura em torno de 250 gramas), ou, ainda, pode-se imprimir apenas um modelo em papel comum, transferindo o desenho manualmente para cartolinas brancas e recortando-o com tesoura. O importante é ter as máscaras em um papel encorpado e em quantidade suficiente para todos.
- Para prender as máscaras ao rosto, recomenda-se utilizar um pequeno rolo de elástico geralmente usado em trabalhos de costura; dessa forma, o rendimento do material estará mais garantido. As tatuagens temporárias podem ser adquiridas em papelarias ou lojas de importados, pois são decalques comuns para maquiagens artísticas e fantasias.



- Os elásticos utilizados na prática de tonicidade são fitas elásticas de rolo, geralmente encontradas em lojas de confecção ou costura.

- Registrar as atividades em foto ou vídeo.

- Sugestão de música para a primeira caminhada, com as máscaras em branco:

Rhythm Drums – RitmoTambores

(Disponível em: <https://youtu.be/cLDIR9eDOaM>. Acesso em: 10 mar. 2020).

- Sugestão de música para a segunda caminhada, com as máscaras enfeitadas:

IZ - What a wonderful World [Instrumental Cover]

(Disponível em: <https://youtu.be/cRmXHKVxzkw>. Acesso em: 10 mar. 2020).



FEEDBACK

Apresentação

Neste último encontro, a vivência envolve afeto, escuta e dialogicidade. Os participantes vão assistir a um vídeo com um apanhado geral das atividades; com imagens que certamente despertarão lembranças e afetos relacionados às experiências de cada um e do grupo. É o momento da roda de conversa, dos relatos sobre suas vivências pessoais, dos novos conceitos e das descobertas. Também é o momento do *feedback*, de dar sugestões e avaliar, de forma livre, a ação como um todo.

Estrutura da vivência

1. Exibição do vídeo das práticas vivenciadas.
2. Colocação dos questionamentos sobre as concepções de corpo e o *feedback* da ação.
3. Roda de conversa.
4. Conclusão.





O objetivo desta vivência é obter dos participantes um retorno sobre os encontros realizados, oferecendo um espaço de expressão pessoal e grupal sobre o corpo, assim como um momento de reflexão sobre a corporeidade.

A sugestão de tempo é de uma aula. O local sugerido é uma sala.

Materiais utilizados: Projetor para exibição; *pendrive* com o arquivo da apresentação.

Procedimento - *Feedback*

- 1** O mediador inicia o último encontro com uma introdução sobre o percurso realizado por todos, destacando esse momento de diálogo e reflexão em torno da corporeidade, e enfatizando a importância da roda de conversa, lugar de avaliar e dar um *feedback* sobre as atividades vividas.
- 2** Para promover uma sensibilização que contribua com o diálogo, o mediador apresenta um vídeo ou sequência de *slides* com os momentos de cada vivência.
- 3** Após a exibição, convida a todos para compartilharem suas reflexões. Sugerem-se duas perguntas: a) Diante das práticas vivenciadas, o que é o corpo para você? b) Como foi sua experiência durante as práticas e qual a sua avaliação das vivências?
- 4** Os participantes colocam suas reflexões em comum. Esse é um momento muito rico, do ponto de vista das emoções, lembranças e atitudes, por isso a mediação deve ocorrer com sensibilidade e responsabilidade.
- 5** Após todos se manifestarem, o mediador agradece e faz a conclusão.

Dicas e sugestões

- Presume-se que o mediador tenha organizado as fotos e filmagens de cada encontro e destacado os melhores momentos, por isso, é importante fazer uma edição de vídeo ou apresentação de *slides* com as imagens registradas.
- A dinâmica de organização do *feedback* pode ser definida conforme o contexto pedagógico, sugerindo-se apenas a produção prévia das imagens que serão exibidas, assim como a colocação de algumas perguntas geradoras para que os participantes dialoguem e avaliem as vivências.

Referências

ALEXANDER, G. **Eutonia: um caminho para percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Versus, 2005.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Corporeidade: oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos**. 124f. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_AlvesCE_1.pdf> Acesso em: 12 Ago 2018.

BRODOWICZ, Alicia. **I show the beauty of the human body by combining it with elements of nature**. Disponível em: boredpanda.com/photography-visual-exercises-alicia-brodowicz/. Acesso em: 20 nov. 2018.

CAMINHA, I. O. de. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

DAMA DE FERRO. *In: Wikipédia, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dama_de_ferro&oldid=59303995. Acesso em: 8 set. 2019.

DASCAL, Miriam. **Eutonia: o saber do corpo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física II**. (Org.) Ijuí, Unijui, 2001.



LEPKA, Agnieszka. **The relation between nature and human being**: Agnieszka Lepka. Disponível em: <https://luxiders.com/nature-photography-agnieszka-lepka/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Coletânea Educação e Ludicidade** – Ensaios 02, Gepel, Programa de Pós-graduação em Educação, Faced/UFBA, p. 22 a 60, Salvador, Bahia, 2002.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entre ideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

McARDLE, W. D.; KAYCH, F. I. e KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício**: energia, nutrição e desempenho humano. 8ª edição. Ed. Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

MARGEN, Al. **Fotos da linha do tempo**. Facebook: Al margen. Buenos Aires, 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/AlMargenPagina/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 3 ago. 2019.

MARX, Karl. **O capital**. Livro III, Tomo II. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha P. A atitude fenomenológica: corpo-sujeito. In: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: LiberArs, 2019.

TRUEACTIVIST. **Breastfeeding tree of life art goes viral#Normalizebreastfeeding & Create Your Own!** Disponível em: <https://www.trueactivist.com/breastfeeding-tree-of-life-art-goes-viral-normalizebreastfeeding-create-your-own-partner/>. Acesso em: 8 set. 2018.

WOLF, N. **O mito da beleza**. Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

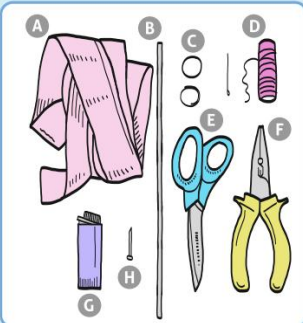


Apêndices



Apêndice A

TUTORIAL DE CONFEÇÃO DO APARELHO DE FITA



- A. Três metros de fita de cetim
- B. Haste para balão
- C. Duas argolas de chaveiro
- D. Agulha e linha
- E. Tesoura
- F. Alicate de Bico
- G. Isqueiro
- H. Prego

1 Dobre as laterais na ponta da fita



2 Passe a fita por dentro da argola



3 Dobre a fita por dentro da argola



4 Segure firme para costurar



5 Costure para prender a argola



6 Esquente a ponta do prego



7 Fure e transpasse a haste



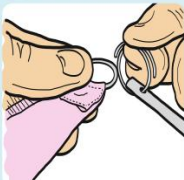
8 Encaixe a outra argola no furo



9 Confira o resultado



10 Junte as argolas da fita e da haste



11 Confira o resultado



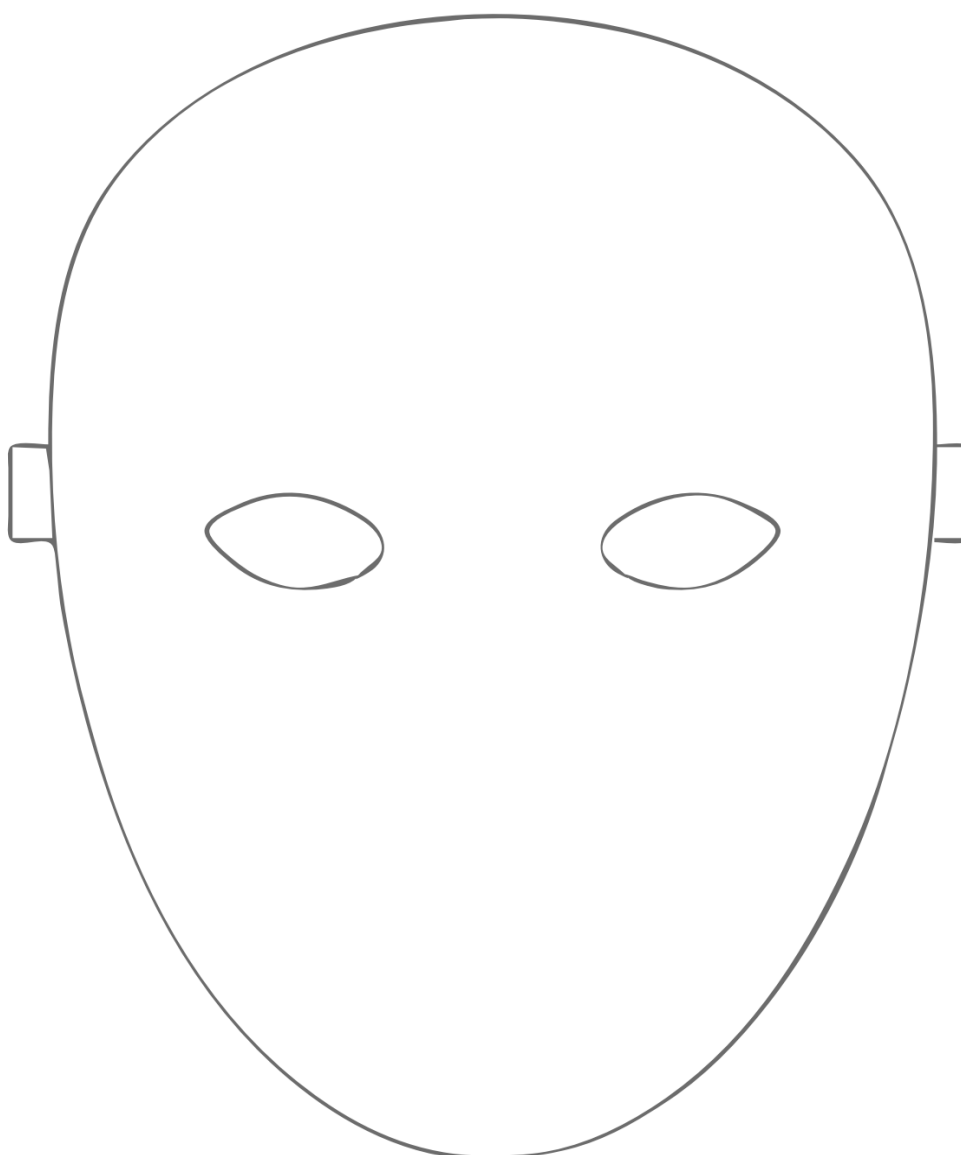
12 Esquente a ponta para não desfiar





CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE O CORPO NA ESCOLA **55**

Apêndice B
MODELO DE MÁSCARA



Anexos



Anexo A

MITO DA DONZELA DE FERRO

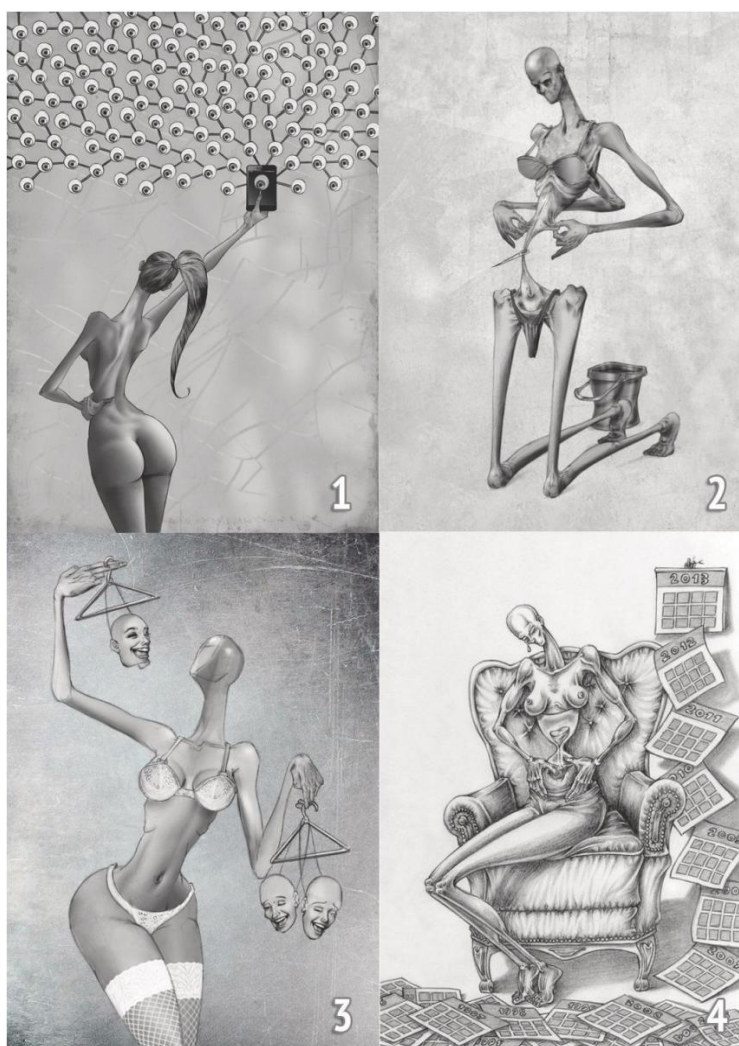
Naomi Wolf (1992, p.22) explicita que “a Donzela de Ferro original era um instrumento de tortura da Alemanha medieval, uma espécie de caixão com a forma de um corpo, que trazia pintados os membros e o rosto de uma jovem bela e sorridente. A pobre vítima era ali encerrada lentamente. Quando a tampa se fechava, a vítima ficava imobilizada e morria de inanição ou, de modo menos cruel, morria perfurada pelos espigões de ferro encravados na parte interna do caixão”.



Fonte: Dama de Ferro (2019)

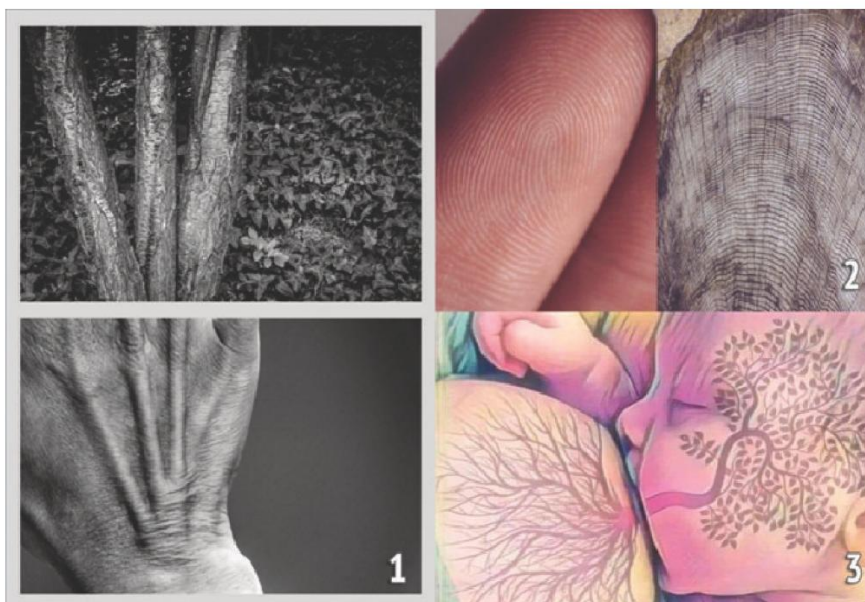


Anexo B
IMAGENS SOBRE PADRÕES CORPORAIS



Fonte: Margen (2019)

Anexo C
IMAGENS SOBRE A RELAÇÃO CORPO E NATUREZA



Fontes: 1. Brodowicz (2018); 2. Lepka (2018); 3. Trueactivist (2018).

ANEXOS

ANEXO A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA
DE INFRAESTRUTURA



Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt
Av. Bezerra de Menezes, 435 – Farias Brito – CEP 63475-083

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, João Gutemberg Nobre Simplicio Diretor da Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt, autorizo a realização do projeto intitulado “Do Corpo à Corporeidade: Tecendo Sentidos no Ensino Médio Integrado” pelas pesquisadoras Luciana Braga de Oliveira Freire e Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, que envolverá um período de observação nas aulas de Educação Física e a realização de entrevista e grupo focal sobre as concepções de corpo presentes no cotidiano pedagógico de alunos e professores do 2º. Ano do Ensino Médio, bem como o desenvolvimento de uma oficina com atividades lúdicas sobre o tema da corporeidade, ações que serão efetivadas após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

A Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores e alunos que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº. 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

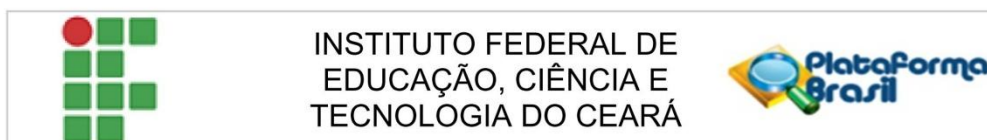
Fortaleza, 26 de 09 de 2019.

João Gutemberg Nobre Simplicio

João Gutemberg Nobre Simplicio
Mat.: 16021911 - Diretor
D.O.E.; N° 125 - 05/07/2016

ANEXOB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO CORPO À CORPOREIDADE: TECENDO SENTIDOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23934119.0.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.696.687

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e pesquisa-ação, que propões a realização de uma oficina pedagógica sobre o tema da corporeidade e a realização de entrevista com os docentes e discentes sobre a temática. Os pesquisadores propõem a elaboração de uma cartilha de orientação sobre o tema aos docentes como produto da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

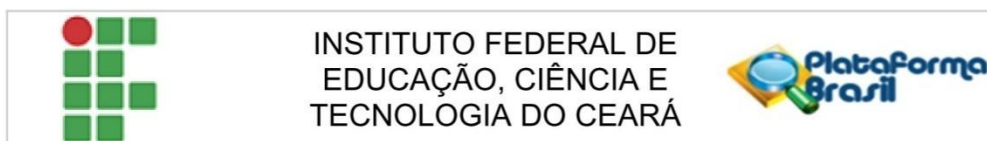
Analisar a compreensão de discentes e docentes acerca do tema da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam como possibilidade de risco o incômodo pela realização de uma prática não usual do cotidiano dos participantes. Também é indicado como risco a interrupção do programa de aula previamente planejado pelos docentes do local de pesquisa. No entanto, o replanejamento de aula é uma prática comum no cotidiano dos docentes, principalmente no contexto das aulas de educação física, que trabalha constantemente a partir das necessidades e demandas apresentadas pelos alunos.

Nesse sentido, os benefícios apresentados pelos pesquisadores, tais como, o da possibilidade de

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426
Bairro: Jardim América	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 3.696.687

vivências corporais significativas e a produção de um material didático para auxiliar o professor no planejamento de aulas sobre o tema superam os riscos de correntes da realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se com metodologia bem detalhada. Explica os procedimentos a serem realizados com os participantes, assim como os roteiros de observação e de entrevista. Além disso, apresenta um planejamento prévio para a realização da oficina pedagógica proposta.

Diante disso, não foram identificados procedimentos metodológicos que ultrapassassem os limites éticos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram adequadamente apresentados no protocolo de pesquisa.

Recomendações:

É recomendado a omissão do nome da escola do relatório de pesquisa de modo a evitar "rotulações" da mesma decorrentes dos resultados da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há recomendações de alteração obrigatória para este protocolo de pesquisa. Portanto, recomenda-se a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1452751.pdf	21/10/2019 13:04:25		Aceito
Declaração de Pesquisadores	REGRESSO_BENEFICIOS.pdf	20/10/2019 16:23:15	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO_RESULT.pdf	20/10/2019 16:22:51	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Qualifica_PBR.pdf	17/10/2019 08:58:33	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Cronograma	doc_cronograma.jpg	17/10/2019 00:02:46	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_menores.docx	16/10/2019 23:57:52	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

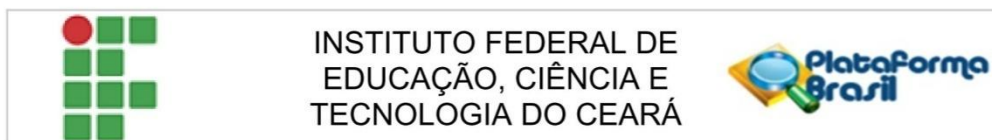
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 3.696.687

Justificativa de Ausência	TALE_menores.docx	16/10/2019 23:57:52	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONS.docx	16/10/2019 23:56:44	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROF.docx	16/10/2019 23:54:53	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Orçamento	doc_orcamento.jpg	16/10/2019 23:43:34	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_infraestrutura.jpg	16/10/2019 23:42:42	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_digitaliz.pdf	16/10/2019 23:35:25	LUCIANA BRAGA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 11 de Novembro de 2019

Assinado por:
PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br